



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

¿Es posible el desarrollo de una ciudadanía intercultural sin comunicación supranacional? Desarrollo teórico y pedagógico.

TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

AUTORA: Verónica Di Bin

DIRECTORA: Dra. Melina Porto

Abril, 2022

Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento a mi directora, Dra Melina Porto, por aceptar tan desinteresadamente dirigirme en este arduo proceso, por haberme incentivado a involucrarme en el mundo de la investigación y estimularme a finalizar esta tesis. También quiero expresarle mi gratitud por confiar en mí, al hacerme partícipe de varios proyectos en conjunto que me han hecho crecer académicamente.

Agradezco también a la Dra. Silvana Barboni - quien siempre compartió generosamente su conocimiento - por marcarme el camino hacia mi crecimiento profesional y académico. Sus clases fueron la inspiración que marcó el rumbo de mi carrera.

A ella y a mi directora, mi mayor reconocimiento, que perdurará por siempre.

Quiero mencionar a mis hijas, a mi familia y amigos, por su contención y acompañamiento en los momentos en que creía que no iba a poder concluir la tarea.

También le doy las gracias a la docente y a los estudiantes que aceptaron colaborar en el proyecto en el que se basó esta tesis.

Para finalizar, expreso mi agradecimiento a quien fue mi apoyo y compañía en todo este proceso, así como lo es en mi vida.

Verónica Di Bin

La Plata, abril 2022

ÍNDICE

RESUMEN	6
CAPÍTULO 1	6
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1. Introducción	7
1.2. Visión general de la investigación	7
1.3. Justificación para este estudio	8
1.3.1. Presentación del problema de investigación	8
1.3.2. Características distintivas de esta investigación.....	12
1.4. Estructura general de esta tesis.....	13
1.5. Conclusión	14
CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO	15
2.1. Introducción	15
2.2. Conceptos teóricos	15
2.3. Integración de conceptos en relación a esta investigación.....	28
2.4. Conclusión	29
CAPÍTULO 3	
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	30
3.1. Introducción	30
3.2. Revisión bibliográfica	30
3.3. Síntesis.....	51
3.4. Conclusión.....	54
CAPÍTULO 4	
ELECCIONES METODOLÓGICAS	55
4.1. Introducción	55
4.2. Enfoque metodológico	55
4.3. Perspectivas comparativas desde la dimensión metodológica.....	58
4.4. Diseño de la investigación	59
4.4.1. Población, contexto e instrumentos.....	60
4.4.2. Recolección y análisis de los datos.....	61
4.5. Validez, triangulación y confiabilidad.....	65
4.6. Conclusión.....	67

CAPÍTULO 5	
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	68
5.1. Introducción	68
5.2. Resultados	68
5.3. Resumen de los resultados y conclusión	105
CAPÍTULO 6	
CONCLUSIONES	106
6.1. Introducción	106
6.2. Aportes de esta tesis y nichos para investigación futura	106
6.3. Observaciones finales	112
CAPÍTULO 7	
REFERENCIAS	113
ANEXO I	
AUTOBIOGRAFÍA DE ENCUENTROS INTERCULTURALES	122
ANEXO II	
ENTREVISTA PARA DOCENTES Y AUTORIDADES	125
ANEXO III	
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO DE LOS PADRES	129
ANEXO IV	
SECUENCIA DIDÁCTICA	131
ANEXO V	
CUADERNILLO DEL ESTUDIANTE	139
ANEXO VI	
INFOGRAFÍAS TRABAJADAS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA	144
ANEXO VII	
INFOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES	146

ANEXO VIII	
REPRESENTACIONES VISUALES (PUBLICACIONES EN INSTAGRAM)	152
ANEXO IX	
VIDEOS (PRODUCCIÓN FINAL DEL PROYECTO Y PUBLICACIONES DE	
INSTAGRAM).....	165
ANEXO X	
FOTOS DEL PROYECTO	168

¿Es posible el desarrollo de una ciudadanía intercultural sin comunicación supranacional? Desarrollo teórico y pedagógico.

Resumen

Esta investigación ha estado motivada por el concepto desarrollado por Michael Byram (2008) sobre *ciudadanía intercultural*, y el análisis de sus axiomas y características (Byram et al., 2017). La manera en que estos axiomas son concebidos radica en la idea de individuos que actúan de manera conjunta, en donde la premisa es que las personas actúan de manera diferente como “ciudadanos interculturales” que como lo harían como “ciudadanos nacionales”.

Uno de esos axiomas establece que “la experiencia intercultural se lleva a cabo cuando individuos de diferentes grupos sociales con diferentes culturas (valores, creencias y comportamientos) se encuentran” (Byram et al., 2017, p.xxvi); una característica es la creación de “una comunidad de acción y comunicación que es supranacional” (Ibid., p.xxv); y un criterio es que los estudiantes “crean y cooperan en grupos de varias nacionalidades” (Ibid., p.xxvi) utilizando la lengua extranjera que están aprendiendo. Pero, ¿qué sucede cuando esta comunicación supranacional no es posible o cuando los individuos que interactúan en esa comunicación no pertenecen a diferentes grupos sociales con diferentes culturas y lenguas nativas?

Con el objetivo de investigar si la ciudadanía intercultural es posible pedagógicamente en aulas donde este axioma, esta característica y este criterio no son factibles, esta investigación describe un estudio de caso llevado a cabo en una clase de inglés como lengua extranjera en una escuela secundaria en Argentina que desafía, en parte, ese pensamiento nacionalista de una manera no identificada en la teoría. Este estudio abordó la temática “el mundo que deseamos” utilizando los objetivos de desarrollo sostenible propuestos por la Organización de las Naciones Unidas como base, prestando particular atención a cuestiones ambientales y sin que haya comunicación transnacional.

Los resultados indican que el pensamiento internacionalista, en oposición al pensamiento nacionalista (Byram, 2018) se volvió central en este caso, ya que el resultado fue más importante que el posible proceso de participar en una comunicación supranacional identificada como uno de los axiomas de la teoría. Sobre esta base, sostengo que este estudio desafía la teoría y pedagogía de la ciudadanía intercultural en su forma actual y sugiero el enriquecimiento de ambas recurriendo a las nociones de internacionalismo, comunidades imaginadas y ciudadanía ecológica.

CAPÍTULO 1

DESCRIPCION GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

En este capítulo presento una descripción general de la investigación. Comienzo planteando una visión general del estudio, pasando a aspectos vinculados con su justificación, presentando el problema de investigación y las características distintivas de la misma. Por último, detallo una descripción de su estructura.

1.2. Visión general de la investigación

Esta investigación ha estado motivada por el concepto desarrollado por Michael Byram (2008) sobre *ciudadanía intercultural*, y el análisis de sus axiomas y características (Byram et al., 2017); como así también por el impacto que esta teoría ha tenido en instancias personales de crecimiento profesional y académico. La manera en que estos axiomas son concebidos radica en la idea de individuos que actúan de manera conjunta, en donde la premisa es que las personas actúan de manera diferente como “ciudadanos interculturales” que como lo harían como “ciudadanos nacionales”.

El objetivo de esta investigación es indagar si la *ciudadanía intercultural* es posible pedagógicamente en aulas donde uno de los axiomas fundamentales que constituyen esta teoría no es factible. Dicho axioma refiere a que las experiencias de ciudadanía intercultural se llevan a cabo cuando el encuentro entre los individuos que participan de las mismas es supranacional y cuando estos pertenecen a diferentes grupos sociales con diferentes lenguas y culturas

De allí que la pregunta que guía esta investigación es ¿Es posible desarrollar ciudadanía intercultural en aulas donde la comunicación supranacional con grupos externos con contextos culturales y lingüísticos diferentes no es factible? Para responder a esta pregunta, esta investigación describe un estudio de caso llevado a cabo en una clase de inglés como lengua extranjera en una escuela secundaria en Argentina, apoyándose en un análisis de los axiomas y características que constituyen la noción de ciudadanía intercultural (Byram, 2008, 2014, 2017, 2020), en relación con los conceptos teóricos de internacionalismo, comunidades imaginadas (Anderson, 1983; Risager, 2006) y ciudadanía ecológica (Dobson, 2007; Dobson y Bell, 2006 y Valencia Sáiz, 2005).

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, los antecedentes y el marco teórico, he decidido abordar la investigación desde una metodología cualitativa. Se trata de un estudio de caso que recoge aportes del enfoque etnográfico. El contexto empírico estudiado ha sido la clase de inglés como lengua extranjera en cuatro cursos, a los cuales concurren jóvenes de entre dieciséis y diecisiete años, en una escuela secundaria pública en la ciudad de La Plata, Argentina.

Los datos recolectados han sido la secuencia didáctica del proyecto, observación de clases, entrevistas a estudiantes participantes del proyecto y a docentes y autoridades. Los datos también incluyen publicaciones y comentarios de Instagram, producciones de las estudiantes realizadas en clase (gráficos, cuadros, tablas, representaciones visuales), infografías, y un video del proyecto, creado por los estudiantes. Finalmente, también utilicé la Autobiografía de Encuentros Interculturales (Byram et al., 2009), un instrumento diseñado por el Consejo de Europa para incentivar la reflexión intercultural, que los estudiantes completaron en inglés. En cuanto al análisis, utilicé el análisis de contenido (Cohen, Manion y Morrison, 2018) y la presentación de resultados siguió las recomendaciones de la investigación cualitativa.

1.3. Justificación para este estudio

1.3.1. Presentación del problema de investigación

Tal como lo establecen Porto et al. (2018), la enseñanza de una lengua, sea esta una lengua “extranjera”, “segunda” o “internacional” tiene, además de un propósito instrumental, un propósito educativo, ya que su objetivo fundamental puede y debe ser contribuir a la mejora de procesos educativos, al desarrollo de los individuos y a la evolución de las sociedades. Estos dos propósitos no son mutuamente excluyentes, sino que son mutuamente enriquecedores y se apoyan en dos modelos educativos diferentes. El primero se basa en el desarrollo de competencias, mientras que el segundo lo hace en el humanismo (Zovko y Dillon, 2018). Nussbaum sostiene que una educación humanista es “crucial para la formación de una ciudadanía y debe ser cultivada si se desea que las sociedades sobrevivan” (2006, p.388). Sin embargo, existe otra dimensión además de esa visión de la enseñanza de una lengua: el hecho de incorporar las demandas de una educación humanista resulta ser una decisión ética (Zovko y Dillon, 2018).

La educación para la ciudadanía resulta ser una demostración de esta dimensión educativa a través de todo el curriculum escolar. Porto et al. (2018) sugieren que la

enseñanza de lenguas extranjeras puede hacer su aporte a esa educación ciudadana a través del concepto de *educación para la ciudadanía intercultural (Intercultural Citizenship Education)*, ya que proporciona una perspectiva que quiebra con el nacionalismo característico de la educación para la ciudadanía (Ibid., p.485).

Los procesos de globalización y la migración consecuente de los mismos han tenido un gran impacto en las comunidades y en las escuelas, aumentando la diversidad presente en ellas. Dentro de las democracias actuales, hay tensiones entre la necesidad de promocionar la unidad o coherencia nacional y la necesidad de defender un amplio espectro de comunidades culturales dentro del estado-nación. Estas tensiones de alguna manera requieren una respuesta desde lo educativo. La educación para la ciudadanía en las escuelas es reconocida como una manera de abordar tanto la unidad como la diversidad.

Autores como Starkey (2005) indican que la educación para la ciudadanía y el estímulo de aprender nuevas lenguas para una comunicación intercultural son ambas respuestas a las realidades políticas y sociales de la globalización. Simultáneamente, los movimientos políticos basados en ideologías nacionalistas, religiosas y étnicas ponen en riesgo la democracia y desafían estructuras sociales y políticas. En este contexto, la educación en general y la educación para la ciudadanía en particular, proporcionan los mecanismos para transmitir esos valores fundamentales compartidos, que son esenciales para el desarrollo de sociedades democráticas, pacíficas y justas. La enseñanza de lenguas contribuye cada vez más a la educación para la ciudadanía. Los propósitos y objetivos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en muchos contextos respaldan a la educación para una ciudadanía democrática. Ahora bien, ¿qué implica este concepto? El problema con la educación para la ciudadanía es que, en muchos casos, se encuentra limitada en su alcance a una ciudadanía a nivel local, regional y nacional, pero que no se extiende más allá de esos límites. La educación para la ciudadanía tiene una orientación "nacional", mientras que la enseñanza de lenguas extranjeras tiene una orientación "internacional" o "intercultural", nociones que confluyen nuevamente en el concepto de *ciudadanía intercultural*.

Retomando a Porto et al. (2018), la educación intercultural para la ciudadanía reconoce el valor del aprendizaje de una o más lenguas, pero fundamentalmente se focaliza en su valor y potencial educativo. Es un desarrollo en el cual el rol de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación para la ciudadanía moral y política se considera como una extensión del alcance que tiene la educación para la ciudadanía. La

educación para la ciudadanía es la evolución de tradiciones de la “educación cívica” (Osler y Starkey, 2010).

Siguiendo la creencia de que la enseñanza de una lengua como lengua extranjera no puede ni debe eludir deberes y responsabilidades políticas y educativas, Byram (2008, 2014) enmarca estos deberes políticos y educativos en el concepto de “*educación intercultural para la ciudadanía en el aula de lenguas extranjeras*”. El concepto demuestra la complementariedad de la enseñanza de lenguas extranjeras con su énfasis en una competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) y la educación para la ciudadanía con su acento en la acción cívica en la comunidad. Esta integración de una lengua y la educación para la ciudadanía se resume desde una perspectiva de enseñanza de lenguas de la siguiente manera:

El contenido en cuestión (enseñanza de una lengua extranjera) debe recurrir a la educación para la ciudadanía, enriqueciéndola con una especial atención puesta en una competencia comunicativa intercultural y otorgándole un contenido significativo y sustancial a las clases de lengua, a la vez que proporciona oportunidades para una innovación metodológica y una cooperación *cross curricular*. La adquisición de competencias de ciudadanía intercultural resultarían ser los objetivos y propósitos que den cuenta de ambos propósitos, el instrumental/funcional y el educativo (Byram, 2010, p.318).

Esto se relaciona con lo que expresa Brady (2006, p. 230) cuando se refiere a “las necesidades de los alumnos de conectar la lengua que estudian con preocupaciones reales que tienen en sus vidas con respecto a la escuela, sus relaciones, la formación de su identidad, sus curiosidades, sus incertidumbres y sus preocupaciones acerca del futuro.” Por otra parte, Williams (2017) sostiene que el aprendizaje de una lengua concebida de esta manera “puede potenciar nuestros recursos cívicos, morales e intelectuales, incluyendo nuestra sensibilidad a sutilezas en las relaciones humanas” (p. 61).

Como lo define Byram (2018, p.73), la *ciudadanía intercultural* es una “filosofía educativa” que aspira a hacer relevante la enseñanza de una lengua para la vida de los estudiantes, comprometiéndolos en el aprendizaje de la lengua, como así también en el desarrollo y uso de una competencia intercultural. Es así como dicha filosofía requiere una reconfiguración de la visión que los docentes tienen de la educación, con nuevos roles y una nueva identidad profesional docente, que va más allá que la de un entrenador o instructor de competencias y un impartidor o transmisor de conocimiento.

Tal como expresé anteriormente, la *ciudadanía intercultural* combina la educación en lenguas extranjeras, en especial su perspectiva internacional (comunicación con otras personas con diferentes lenguas, culturas, contextos y visiones del mundo) y la educación para la ciudadanía, en especial su orientación hacia la acción (compromiso social o cívico con la comunidad local, regional y/o global) (Byram, 2008). Aquí, el objetivo fundamental es desarrollar a los estudiantes como *ciudadanos interculturales*, dotándolos de las competencias necesarias para actuar como ciudadanos en sus comunidades locales, o más ampliamente, para actuar regional o globalmente. Estas competencias, que aparecen generalmente descritas en documentos sobre educación para la ciudadanía (como en el caso del Informe Crick en el Reino Unido, 1996, o en la Ley Nacional de Educación en Argentina, 2006), son enriquecidas por nuevos conceptos y maneras de ver el mundo, a su vez facilitadas por el contacto con otras lenguas y otros contextos. Mientras que la educación para la ciudadanía desarrolla una identidad nacional, la ciudadanía intercultural desarrolla un nuevo sentido de identificación que va más allá de la nación o del estado, una identificación que va más allá de lo nacional (Byram, 2008). Esta resulta ser una identificación temporal con una perspectiva internacional sobre cuestiones sociales y sobre cómo éstas pueden ser abordadas.

El desarrollo de la teoría de la ciudadanía intercultural se ha producido en varias etapas por más de una década. La principal contribución es el paso del concepto de "*hablante intercultural*" al de "*ciudadano intercultural*". Byram et al. (2017) y Byram y Golubeva (2020) resumen este desarrollo histórico, el cual comprendió un cambio, un paso de una *competencia intercultural* (interacción de personas que pertenecen a distintos grupos sociales con diferentes culturas y que utilizan la misma lengua) a una *competencia comunicativa intercultural* (interacción que involucra al menos un hablante que utiliza una lengua extranjera o una lengua diferente a la nativa). La atención de los estudiantes se encuentra dirigida hacia la alteridad, en particular hacia aquellos "otros" que utilizan la lengua extranjera que están utilizando o aprendiendo, con una mirada internacional que va más allá de los límites de la propia nación. La combinación de las competencias lingüísticas e interculturales permite a los estudiantes tomar la perspectiva de sus interlocutores, comprender sus propios preconceptos como así también el de los otros, y encontrar un terreno en común para hacer la comunicación posible (Byram, 1997/2021). La teoría de la ciudadanía intercultural incorpora las competencias necesarias para ser y actuar como un ciudadano democrático (Alred et al, 2006; Byram, 2008), no como resultado final de su educación sino como objetivo a ser alcanzado *simultáneamente* con el aprendizaje de la lengua en escuelas y universidades. Para que esto suceda, es necesario alentar a los estudiantes para que participen en acciones

cívicas o sociales en sus comunidades al mismo tiempo que están aprendiendo la lengua.

Alred et al. (2006, pp.233-234) y Byram et al. (2017, pp. xxiv-xxv) remarcan la importancia de enumerar los axiomas y características de la educación intercultural para la ciudadanía:

Existen dos propósitos para enunciar los axiomas y características de la educación para una ciudadanía intercultural. Funcionan primero como un enfoque para planificar la educación intercultural para la ciudadanía de la manera en que se considere deseable y, en segundo lugar, como criterios para evaluar en qué medida aspectos de la ciudadanía intercultural se encuentran presentes en los sistemas educativos ya existentes. Los axiomas definen lo que implica ser intercultural, mientras que las características representan lo que puede esperarse en educación, de manera que ayude a las personas a pensar en sus experiencias y a determinar cómo deben responder a ellas.

Me detendré en estos axiomas y características en el capítulo 2. Por el momento, menciono que me propongo describir y analizar qué sucede cuando uno de estos axiomas y/o características que constituyen la teoría de la ciudadanía intercultural no se cumplen.

Pretendo, por medio del análisis de algunas de mis conclusiones, aportar a la teoría de la ciudadanía intercultural ratificando, por un lado, la mayoría de sus axiomas y características, y por el otro, desafiando una parte de ellos, basándome en los conceptos de internacionalismo, comunidades imaginadas y ciudadanía ecológica. A su vez, muestro cómo estos conceptos se relacionan y enriquecen la teoría de ciudadanía intercultural.

1.3.2. Características distintivas de esta investigación

Byram, Golubeva, Han y Wagner (2017) proponen que la integración de la enseñanza de una lengua y la educación para la ciudadanía puede producirse por la combinación de perspectivas críticas, transnacionales y relacionales (foco en los “otros”) de la enseñanza de una lengua extranjera, con el componente de educación para la ciudadanía (acción cívica en la comunidad). Sin embargo, la combinación de elementos de la enseñanza de lenguas y de la educación para la ciudadanía no es simple. Aporta sus propias complejidades, incluyendo cuestiones de criticidad, internacionalismo y acción en la comunidad.

Este foco en la acción ha cobrado recientemente importancia en la educación e investigación sobre comunicación intercultural y enseñanza de lenguas, como así también en lingüística aplicada. Por ejemplo, Phipps y Ladegaard (2020) hacen un llamado al campo para “comprometerse a la acción, apoyo y activismo” (p.219) y Ladegaard y Phipps (2020) promueven “una agenda activista social éticamente responsable, la cual estimula la intervención a niveles políticos y socioculturales” (p. 75). Zhu (2020) sugiere la necesidad de conceptualizar la investigación en el campo como acción social y Kramsch (2020) habla del “uso de la lengua como acción política en un contexto cultural y situacional” (p. 473). Sin embargo, es poco lo dicho sobre qué realmente involucra esa “acción” y Ladegaard y Phipps (2020) señalan que hay pocos intentos de unir la teoría o la investigación con la acción política y social, reconociendo el trabajo de Byram et al. (2017) sobre ciudadanía intercultural como uno de ellos.

La investigación empírica que aplica y desarrolla esta teoría se encuentra descrita en trabajos editados, tales como los de Byram et al. (2017) y Porto et al. (2018).

Este estudio pretende seguir en línea con dicha investigación empírica, tomando y analizando su basamento teórico e implicancias pedagógicas en un contexto no muy estudiado.

1.4. Estructura general de esta tesis

Esta tesis se divide en siete capítulos y diez anexos. Este primer capítulo está dedicado a presentar y contextualizar el problema de investigación, mencionar sus características distintivas y a describir la estructura general de la investigación.

En el segundo capítulo desarrollo el marco teórico, presentando los principios teóricos que guían esta tesis. Describo en detalle la teoría de la ciudadanía intercultural y la vinculo con los conceptos de internacionalismo, comunidad imaginada y ciudadanía ecológica.

El capítulo 3 está dedicado a los antecedentes de la investigación. Reviso la aplicación y desarrollo de la ciudadanía intercultural en diversos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Hago referencia también a investigaciones desarrolladas en ámbitos educativos, principalmente en educación secundaria, pero fuera de contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Durante el análisis y revisión de las investigaciones incluidas en este capítulo señalo tanto las similitudes como así también las características distintivas entre ellas y esta tesis y describo sus aportes al campo.

En el cuarto capítulo describo y justifico las decisiones metodológicas abordadas en esta tesis. También considero aspectos vinculados a la validez, triangulación y confiabilidad en este estudio.

En el capítulo 5 presento los resultados de la investigación. Utilizo la información obtenida del análisis de los datos para responder de forma integrada a la pregunta de investigación: ¿es posible desarrollar ciudadanía intercultural en aulas donde la comunicación supranacional con grupos externos con contextos culturales y lingüísticos diferentes no es factible?

En el capítulo 6 expongo las conclusiones de esta investigación.

Finalmente, en el capítulo 7 enumero las referencias bibliográficas.

Por otra parte, el anexo 1 presenta el modelo de Autobiografía de Encuentros Interculturales (AEI). En el anexo 2, incluyo el modelo de la entrevista para docentes y autoridades. Incluyo también una entrevista completa de la docente que participó del proyecto a modo de ejemplo. En el anexo 3 se encuentra el formulario de consentimiento para los padres. El anexo 4 presenta la secuencia didáctica utilizada por las docentes que implementaron el proyecto, constituida por los objetivos, recursos, secuenciación de tareas y tiempo estimado para cada etapa. En el anexo 5 incluyo el cuadernillo de trabajo que utilizaron los estudiantes durante el período en que se llevó a cabo el proyecto. El anexo 6 contiene las infografías trabajadas en clase extraídas del sitio oficial de la ONU. Los anexos 7 y 8 comprenden las infografías realizadas por los estudiantes y las publicaciones de Instagram, respectivamente. El anexo 9 enumera los enlaces para poder visualizar los videos confeccionados por los estudiantes que publicaron como historias o publicaciones en Instagram. En el anexo 10 ofrezco algunas fotografías de los estudiantes trabajando en clase y una foto de la proyección del video en el hall central del colegio.

1.5. Conclusión

En este capítulo he ofrecido una descripción general de la investigación, refiriéndome a su justificación, su estructura y sus características distintivas. En el capítulo siguiente desarrollo el marco teórico con los conceptos y nociones claves para el desarrollo de esta tesis.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

En este capítulo explico detalladamente los conceptos teóricos que guían y en los cuales se basa esta tesis. Desarrollo en detalle el concepto de ciudadanía intercultural junto con sus axiomas y características, y su relación con los conceptos de internacionalismo, comunidades imaginadas y ciudadanía ecológica. Luego relaciono dichos conceptos teóricos con lo investigado en esta tesis.

2.2. Conceptos teóricos

Esta tesis se sustenta en los siguientes conceptos teóricos: ciudadanía intercultural, internacionalismo, comunidades imaginadas y ciudadanía ecológica. Los describo a continuación.

Ciudadanía intercultural

El desarrollo de la teoría de la ciudadanía intercultural se llevó a cabo en varias etapas y por más de una década de trabajo. Su principal contribución es el paso del concepto de *hablante intercultural* al de *ciudadano intercultural* (Byram, 2017 y Byram et al. 2019).

El concepto de hablante intercultural fue creado por Byram y Zarate en un trabajo requerido por el Consejo de Europa para colaborar en la escritura del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001). En este artículo, Byram y Zarate (1994, 1997) perfeccionaron el concepto de competencia sociocultural al definir cuatro saberes, cuatro dimensiones del conocimiento, habilidades y actitudes. A pesar de que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas no tomó el término de estos autores, sí adoptó uno de sus elementos característicos, el de *mediación*, definida como la “habilidad de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse unos a otros directamente, generalmente (pero no exclusivamente), hablantes de diferentes lenguas” (Consejo de Europa, 2001, p.87). Este elemento de “mediación” constituye uno de los rasgos más importantes de la *ciudadanía intercultural*.

La creación del término hablante intercultural estuvo acompañada del concepto de *competencia intercultural*, más tarde reemplazado por el de *competencia comunicativa internacional*. La competencia intercultural es necesaria cuando existe una interacción entre personas que pertenecen a diferentes grupos sociales con diferentes culturas y

que utilizan la misma lengua. Sin embargo, cuando esa interacción implica al menos un hablante que utiliza una lengua extranjera, se requiere una competencia comunicativa internacional. La atención de los estudiantes está dirigida a la alteridad, al “otro”, en particular a aquellos que utilizan la lengua extranjera que está siendo aprendida o usada, con un foco internacional, que se extiende más allá de lo nacional. La combinación de las competencias lingüísticas e interculturales les permite a los estudiantes tomar la perspectiva de sus interlocutores, comprender sus propios preconceptos como también el de sus interlocutores, y encontrar un terreno en común para hacer la comunicación posible (Byram, 1997).

En una etapa posterior, Byram (2008) presenta el Marco de educación intercultural para la ciudadanía (Framework of Education for Intercultural Citizenship) y describe el concepto de ciudadanía intercultural, integrando el modelo de competencia comunicativa internacional (Byram, 1997) y las competencias para el aprendizaje en y para la democracia de Himmelman (2001).

La competencia intercultural incorpora las competencias necesarias para ser y actuar como un *ciudadano democrático* (Alred et al., 2006; Byram, 2008), no como resultado final de su educación, sino como un objetivo a ser alcanzado simultáneamente con el aprendizaje de la lengua en la escuela o universidades. Para que esto suceda, los estudiantes necesitan estar estimulados para comprometerse en acciones cívicas y sociales en sus comunidades al mismo tiempo que aprenden la lengua extranjera. Byram (2008) sostiene que este compromiso con la comunidad, o acción en el mundo, puede y debe ser promovido a través de la enseñanza de lenguas extranjeras en comunidades transnacionales.

Byram et al. (2017) resumen el concepto de ciudadanía intercultural en la clase de lenguas resaltando que la enseñanza de lenguas extranjeras, que desarrolla una competencia comunicativa intercultural, incluye:

- criticidad/conciencia cultural crítica;
- un foco en “otros” que viven más allá de nuestras fronteras nacionales y que hablan otra lengua;
- un análisis comparativo de nuestra situación y la de esos “otros”

Sin embargo, no contempla un servicio a la comunidad como sí lo hace la educación para la ciudadanía. Por ende, la educación para la ciudadanía incluye, entre otras cosas:

- una enseñanza que conduce a una actividad/servicio a la comunidad aquí y ahora;

- un foco en la “comunidad” local, regional o nacional pero no internacional/transnacional.

No obstante, no comprende criticidad/conciencia cultural crítica hacia “nuestra” comunidad.

La combinación de estos elementos de la enseñanza de lenguas con los de educación para la ciudadanía es lo que conduce a la creación de este nuevo concepto: *educación intercultural para la ciudadanía*.

Como ya lo han expresado estos autores, la combinación de estos elementos no es sencilla, ya que conlleva sus propias complejidades incluyendo cuestiones de criticidad, internacionalismo y acción en la comunidad.

En un modelo de “competencia comunicativa intercultural”, Byram (1997, p. 53) resalta la importancia de una “conciencia cultural crítica”, “una habilidad para evaluar críticamente y sobre la base de perspectivas, prácticas y productos explícitos en nuestra propia cultura y países y en la de los otros”. Byram, como otros autores (Houghton, 2013), argumentan que la criticidad fomenta la transformación social y personal a través del diálogo intercultural. En esta perspectiva, la “transformación” es un proceso de transformaciones sociales y personales deliberadas y conscientes que devienen del estudio, análisis y evaluación crítica de uno mismo y del otro.

Con respecto al aspecto de criticidad, Barnett (1997) identifica tres dominios:

- proposiciones, ideas y teorías, es decir, lo que aprenden los estudiantes acerca del mundo (en educación formal, lo que aprenden en sus materias);
- el mundo interno, uno mismo, una forma de pensamiento crítico demostrado en una autorreflexión crítica, es decir, lo que los estudiantes piensan sobre ellos mismos como individuos;
- el mundo externo, una forma de pensamiento crítico demostrado a través de la acción crítica, es decir, lo que los estudiantes hacen como resultado de su pensamiento y aprendizaje.

Asimismo, el autor identifica cuatro niveles de criticidad cada vez más complejos o profundos: habilidades críticas (aprender a ser crítico), reflexividad (aplicar esas habilidades al conocimiento que los estudiantes han adquirido), modificación de las tradiciones (cambiar lo que hasta ahora se ha aceptado como “sentido común” en conocimiento, en uno mismo, en lo que hacemos en el mundo) y crítica transformadora (realizar un cambio más radical, derribar lo anterior y desarrollar algo nuevo).

Por otra parte, tal como expresan Osler y Starkey (2010), la enseñanza de lenguas invita a una reconsideración de las identidades, desafiando en consecuencia la noción de ciudadanía asociada con identidades nacionales monolíticas. Por ello, la combinación de la educación para la ciudadanía con la enseñanza de lenguas posee el potencial de promover una perspectiva cosmopolita incluyendo un compromiso hacia los derechos humanos universales.

La demanda teórica que la ciudadanía intercultural plantea debe conducir a un cambio en el individuo y a “modificar” tradiciones. Es lo que estos autores resumen en la noción de acción en la comunidad, alguna acción cívica en su propio entorno político y social, acción por medio de la cual intentan lograr un cambio (generalmente un cambio pequeño pero significativo) en el mundo que habitan.

Siguiendo esta línea teórica, la ciudadanía intercultural resalta, en especial, tres aspectos:

- lo relacional, o el involucrarse con otros, es decir, los estudiantes se convierten en hablantes interculturales o mediadores interculturales que utilizan las lenguas y recursos que tienen a disposición para participar de una comunicación;
- la dimensión crítica, que implica analizar y reflexionar sobre las acciones, pensamientos y supuestos propios, como así también sobre los de los otros; a través de una perspectiva comparativa en visiones del mundo, lenguas y culturas; y
- la dimensión ciudadana, la cual implica realizar una acción cívica en la comunidad que trascienda las paredes del aula y que convierta al estudiante en un ciudadano intercultural.

Pedagógicamente, en la educación intercultural para la ciudadanía:

- los estudiantes de dos o más países que utilizan diferentes lenguas nativas colaboran en un proyecto conjunto (aspecto relacional);
- trabajan sobre una temática que sea significativa para ellos, una problemática o tema local que ellos consideren que merezca atención en la comunidad;
- analizan y desafían sus presunciones naturalizadas sobre ese tema utilizando las lenguas extranjeras que están aprendiendo y/o el inglés como lengua franca (dimensión crítica);
- desarrollan una nueva manera de pensar y de actuar, denominada *identificación internacional/transnacional*;

- utilizan sus habilidades de pensamiento crítico para resolver los problemas específicos locales identificados en sus comunidades, en niveles que involucran no sólo el pensamiento, sino también la acción crítica en el mundo (perspectiva de ciudadanía a través de la acción social y cívica en la comunidad a nivel local, regional, nacional y global).

Al hacer esto, los estudiantes desarrollan habilidades y competencias relacionadas con la ciudadanía intercultural (Byram et al., 2017) tales como: observar, describir, analizar, descubrir, comparar y contrastar, relacionar, reflexionar, descentrarse, tomar otras perspectivas, interpretar, evaluar y pensar críticamente.

Alred et al. (2006) enumeran los axiomas y características de la educación intercultural para la ciudadanía y expresan dos propósitos para su enumeración. Por un lado, funcionan como un enfoque para planificar la educación intercultural para la ciudadanía de la manera en que se considere deseable y, en segundo lugar, los considera como criterios para evaluar en qué medida aspectos de una ciudadanía intercultural se encuentran presentes en los sistemas educativos. Los axiomas definen lo que implica ser intercultural, mientras que las características representan lo que puede esperarse en educación, de manera que ayude a las personas a pensar en sus experiencias y a determinar cómo deben responder a ellas.

Axiomas

- experiencia intercultural que se lleva a cabo cuando personas de diferentes grupos sociales, con diferentes culturas (valores, creencias y comportamientos) se encuentran;
- “ser intercultural” implica el análisis y la reflexión sobre una experiencia intercultural y actuar sobre dicha reflexión;
- la experiencia democrática intercultural se lleva a cabo cuando las personas de distintos grupos sociales y culturas participan de una actividad democrática, política y social, sin eludir valores ni juicios;
- la educación intercultural para la ciudadanía implica:
 - producir/facilitar una experiencia de ciudadanía intercultural, un análisis y reflexión sobre la misma (y sobre la posibilidad de otra actividad política y/o social, donde lo “político” es considerado en sentido amplio para implicar una actividad que involucre el trabajo con otros para lograr un objetivo consensuado);
 - lograr un cambio/aprendizaje en el individuo; sea un cambio de comportamiento, actitudinal o cognitivo; un cambio en la autopercepción/espiritualidad; un cambio

en la relación con “otros”, es decir, con personas de diferentes grupos sociales; un cambio basado en lo particular, pero relacionado con lo universal. (Alred et al., 2006, pp. 233-234).

Características de la educación intercultural para la ciudadanía

- orientación comparativa (yuxtaposición) en actividades de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo: yuxtaposición de procesos políticos (en el aula, en la escuela, en el país) y una perspectiva crítica que cuestiona los supuestos a través del proceso de yuxtaposición;
- énfasis en la concientización del trabajo con “otros” (de un grupo y cultura diferentes) a través de (a) procesos de comparación/yuxtaposición y (b) comunicación en una lengua (L1 o L2/L3, ...) que inflencie las percepciones y que destaque la importancia de que los estudiantes sean conscientes de sus múltiples identidades;
- creación de una comunidad de acción y comunicación que sea supranacional y/o compuesta por personas con distintos comportamientos, valores y creencias que se encuentren posiblemente en conflicto, sin esperar soluciones fáciles y en conformidad;
- foco y rango de acción que sea diferente del que esté disponible cuando no se trabaja con “otros”, donde “otros” refiere a aquellas personas de cualquier grupo social que inicialmente han sido percibidos como diferentes, miembros de un grupo externo;
- importancia de ser conscientes de las identidades propias existentes y de apertura a identidades sociales adicionales a la regional, nacional, etc. (por ejemplo, la formación de identidades grupales temporalmente supranacionales a través de la interacción con “otros”);
- igual atención a cognición/conocimiento, afecto/actitud, comportamientos /habilidades;
- todo lo precedente, acompañado de un consciente compromiso por los valores (es decir, el rechazo al relativismo) de ser conscientes de que los valores a veces se ponen en conflicto y son interpretados de manera diferente, de estar comprometidos (como ciudadanos de una comunidad) a la cooperación (Alred et al., 2006, pp. 233-234).

Internacionalismo

Byram et al. (2017, p.251) definen al *internacionalismo* como “un sentido de identificación que va más allá de una identificación nacionalista y un deseo de trabajar de forma conjunta con personas de otros países”. Más específicamente una perspectiva internacionalista “implica abordar cuestiones que son “demasiado grandes” para las naciones”, es “un punto arquimediano desde donde ver el mundo y la misma nación o país de los estudiantes dentro de él; un punto desde donde puedan ver lo que nunca antes hayan visto” (Byram, 2018, p.72). Debido a que la enseñanza de lenguas extranjeras dirige la atención de los estudiantes hacia los usuarios de la lengua que están aprendiendo, y consecuentemente los confronta con la alteridad (lingüística, cultural, o de otra índole), la misma juega un papel significativo en el desarrollo de perspectivas internacionalistas.

Byram (2018) menciona la definición sugerida por Elvin (1960, p.16) como un punto de partida útil, quien reconoce la limitación de su definición y sugiere un mayor análisis del concepto:

Lo que defino por internacionalismo es la disposición para actuar bajo la suposición de que la humanidad en su conjunto es la sociedad apropiada para tener en mente para cuestiones, que, con seguridad, no pueden dejarse, con tan buen efecto exclusivamente en el dominio de grupos sociales más pequeños tales como las naciones.

Byram señala por otra parte que el internacionalismo destaca una humanidad común basada en el humanismo y la comprensión de los otros, y proporciona una dirección moral que destaca una responsabilidad mutua. Supone criticidad y reflexión sobre los propios valores y creencias, como así también sobre los de los otros, y promueve un compromiso cívico que contribuye al desarrollo de las sociedades democráticas y pacíficas.

En línea con lo establecido, Halliday (1998, p. 192) define al internacionalismo como un *internacionalismo liberal* sosteniendo que es el más conocido y el más influyente:

Un enfoque principalmente optimista basado en la creencia de que las sociedades independientes y los individuos autónomos pueden, a través de la interacción y cooperación, evolucionar hacia propósitos comunes, siendo la paz y la prosperidad los principales.

Lo que además argumenta Byram es que, si este concepto fue mínimamente investigado en general, en educación ha sido aún menos analizado, ya sea conceptual o empíricamente, particularmente en el contexto de la escolarización obligatoria. Esta

histórica falta de interés entre los educadores se debió probablemente a la presunción dominante indiscutida de que la escolarización es un tema de las naciones y de sus estados y, en consecuencia, el nacionalismo predominó en el pasado y aún extiende su influencia en el presente.

El concepto de internacionalismo puede relacionarse con el de *competencia global* (OECD, 2017) y *ciudadanía global* (UNESCO, 2014):

La competencia global es la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales, para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de los demás, participar en interacciones abiertas, apropiadas y eficaces con personas de diferentes culturas, y actuar por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (OCDE, 2017 p. 7).

A pesar de las diferencias de interpretación, existe una idea común de que la ciudadanía global no implica un estatus legal. Se refiere más a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común, promoviendo una “mirada global” que vincule lo local con lo global y lo nacional con lo internacional. Es también una forma de comprender, actuar y relacionarse con los demás y el medio ambiente en espacio y en tiempo, basándose en valores universales, a través del respeto por la diversidad y el pluralismo. En este contexto, la vida de cada individuo tiene implicancias en las decisiones diarias que conectan lo global con lo local, y viceversa (UNESCO, 2014, pág. 14).

Es parte de la tradición del pensamiento internacionalista considerar al derecho, la organización, el intercambio y la comunicación como hechos más probables que conduzcan a la paz y a la seguridad si los estados son democráticos que si son autoritarios. Esto diferencia al internacionalismo de las posiciones adoptadas por la UNESCO y los documentos de la OECD mencionados anteriormente que no consideran a la ciudadanía mundial como necesariamente asociada a la democracia. La perspectiva de Osler y Starkey (2003) se acerca más al internacionalismo cuando combinan una versión anterior del documento de la UNESCO con el de “democracia cosmopolita” de Held (1997) para crear su propio concepto de *ciudadanía cosmopolita*. En esta noción, sin embargo, no hay ninguna referencia a crear nuevas identidades a través de nuevas identificaciones. Sin embargo, en la perspectiva tomada por Byram, la educación para el internacionalismo es proactiva en relación a la creación de nuevas identidades internacionales más que a la celebración de las ya existentes.

Mientras que, en sentido literal, el internacionalismo puede relacionarse con la *ciudadanía global* (por ejemplo, Myers y Zaman, 2009) y con la *ciudadanía cosmopolita* (por ejemplo, Osler y Starkey, 2018), de acuerdo a Byram (2018),

ambas carecen de un sentido moral. El internacionalismo es una manera de pensar y actuar que se encuentra arraigada en eventos y filosofías históricas. El internacionalismo liberal tiene una visión del mundo que va más allá de lo nacional y está basada en promover un cambio para mejor tanto en términos de la posición moral tomada, como así también con respecto a las acciones que a continuación se detallan (p.77).

Pedagógicamente, el internacionalismo puede encontrarse en la ciudadanía intercultural con proyectos que:

- crean un sentido de identificación internacional con estudiantes *en el proyecto internacional*;
- desafían el “sentido común” de *cada grupo nacionalista* dentro del proyecto internacional;
- desarrollan una nueva manera “internacional” de pensar y actuar (una nueva manera que puede ser tanto una modificación de lo que generalmente se hace, o una manera radicalmente nueva);
- aplican esa nueva forma al “conocimiento”, a “uno mismo” y “al mundo” (Byram, et al., 2017, p. xxviii, énfasis agregado).

Comunidades imaginadas

Risager (2006) toma el concepto de *comunidades imaginadas* (Anderson, 1983) y hace una distinción entre “*comunidades experimentadas*” y “*comunidades imaginadas*”. Las comunidades experimentadas son pequeñas y sus miembros interactúan entre sí. La escala reducida de estas comunidades corresponde a lo que Hannerz refiere como micro culturas: el nivel más bajo de una comunidad cultural, donde uno puede encontrar “significados compartidos ligados a experiencias específicas y también compartidas entre personas, contextos y eventos” (Hannerz, 1992, p.77).

Por el contrario, en las comunidades imaginadas

los miembros son tan numerosos que no tienen oportunidad de conocerse unos a otros, y por ende no tienen la posibilidad tampoco de actuar juntos en interacciones personales (...). Es precisamente una comunidad que es, ante todo y, sobre todo, imaginada. Las comunidades imaginadas pueden variar en su dimensión y no necesitan ser territorializadas (Risager, 2006, p. 190).

Los miembros de una comunidad imaginada desarrollan un sentido de pertenencia, una identidad grupal o una identificación social (Ellemers, 2012; Tajfel, 1982) aun cuando nunca se han visto o encontrado.

Ciudadanía ecológica

Valencia Sáiz (2005) sostiene que uno de los efectos más importantes de la globalización es la pérdida de centralidad del estado-nación como eje vertebrador de la comunidad política frente a un creciente aumento de la dimensión internacional de la política. Así, parece emerger una concepción de la política global que exige soluciones también globales y plantea nuevos problemas, en particular desde donde actuamos y establecemos la nueva legitimidad. Lo que al autor le interesa destacar aquí es la estrecha relación entre el giro de la política hacia lo global y las cuestiones ecológicas. En este sentido, los problemas medioambientales forman parte de lo que se conoce como política global y teoría política verde. Por otra parte, los problemas ecológicos formarían parte de aquellos problemas derivados de la aparición de nuevos bienes públicos globales; es decir, aquellos que no pueden ser satisfechos por cada Estado de forma individual, sino que exigen colaboración entre ellos. A esto habría que añadir la dimensión global de los riesgos que generan. En este sentido, esta doble cara de lo medioambiental como bien público a defender y como amenaza potencial más allá del Estado-nación, hacen necesarios espacios teóricos nuevos que justifiquen la legitimidad tanto de la conservación de la naturaleza como de la prevención ante las consecuencias de las catástrofes ecológicas. El concepto de *ciudadanía ecológica* es uno de esos nuevos espacios teóricos con una fuerte presencia en las políticas ambientales y en la teoría política verde. Dobson (2007), Dobson y Bell (2006) y Valencia Saíz (2005) entre otros autores, proponen a la ciudadanía ecológica como “un nuevo tipo de ciudadanía” (Valencia Sáiz, 2005, p.164) debido a que quiebra con otras concepciones del concepto de ciudadanía en varios aspectos.

De acuerdo a Dobson (2005), es importante diferenciar la ciudadanía ecológica de la *ciudadanía ambiental*. Dicho autor utiliza el término ciudadanía ambiental para referirse a la relación entre la ciudadanía y el medio ambiente desde un punto de vista liberal. La ciudadanía ambiental se ocupa del tema en términos de derechos ambientales, se ejerce exclusivamente en la esfera pública; sus principales virtudes son las virtudes liberales de la razonabilidad y la voluntad de aceptar los argumentos más convincentes, así como la legitimidad de los procedimientos; y su referente se limita a las configuraciones políticas modeladas por el Estado-nación. A su vez, se refiere a los

intentos de extender el discurso y la práctica de la exigencia de derechos al contexto ambiental.

La ciudadanía ecológica, por su parte, se ocupa de deberes que no tienen un carácter contractual; es decir no sólo está relacionada sólo con los derechos, sino también con los deberes, obligaciones y responsabilidades colectivas; aspecto que condice con la dimensión moral del internacionalismo. Se refiere tanto a la esfera pública como a la privada; desde un punto de vista ambiental todas las acciones son acciones públicas, aún aquellas que se originan en el hogar. Cada decisión “aparentemente” privada tiene implicancias ambientales públicas.

Se centra en el origen en lugar de en la naturaleza del deber para determinar cuáles son las virtudes de la ciudadanía; opera con el lenguaje de la virtud; y es explícitamente no territorial. Considera también que desde el punto de vista político ambas ciudadanía son complementarias en cuanto a que se organizan en diferentes ámbitos, y, por tanto, ambas pueden dirigir sus propósitos en la misma dirección: una sociedad sostenible.

La ciudadanía ecológica nos obliga a repensar las concepciones tradicionales sobre la ciudadanía de manera que, al final, pueden llevarnos más allá de esas mismas tradiciones. Por otro lado, pone énfasis en la noción de “bien común”, ya que la sostenibilidad medioambiental como objetivo social es fácilmente traducible al lenguaje del “bien común.”

Es común que se señale que la mayoría de los problemas medioambientales son problemas internacionales y que lo son constitutivamente, en el sentido de que sus efectos no respetan, ni pueden hacerlo, las fronteras nacionales. La ciudadanía ecológica, por ende, debe enmarcarse fuera del ámbito normalmente asociado con la ciudadanía contemporánea: el Estado-nación. Debido a que es desterritorializada, su alcance en términos de espacio puede llegar a ser “cualquier lugar” (Valencia Sáiz, 2003, p.292). Este espacio de la ciudadanía ecológica no puede ser entendido en términos de contigüidad territorial y los efectos que dan lugar a esta ciudadanía se entienden mejor en términos de “acción a la distancia” (Dobson, 2005, p.52).

En relación a esto, Dobson (2005) describe al espacio de obligación del *ciudadano ecológico* como “producido” por las actividades de los individuos y los grupos con capacidad de extender y de imponerse a sí mismos en espacios geográficos (y diacrónicos). Este espacio producido no tiene un tamaño determinado. Este espacio de obligación ciudadana es representado por la noción de *huella ecológica*. El impacto que tenemos sobre nuestro medio está relacionado con la “cantidad” de naturaleza que usamos o de la que “nos apropiamos” para sostener nuestros patrones de consumo, por

ende, da lugar a una comunidad de obligación. La huella ecológica es a la vez una expresión de espacio de ciudadanía ecológica, y también un modo de enmarcar las decisiones políticas en la dirección de la responsabilidad ciudadana. Es una expresión del impacto de la producción y reproducción de la vida diaria de los individuos y los colectivos en otros seres humanos lejanos o cercanos. Es a esos seres humanos no conocidos a los que se les deben las obligaciones de la ciudadanía ecológica.

Dobson, 2007 (p.282) explica:

Otra característica de la ciudadanía ecológica es el reconocimiento de que los derechos y responsabilidades trascienden las fronteras nacionales (...) son genuinamente internacionales. De una manera muy obvia, mi huella ecológica no se limita al Reino Unido. Constantemente utilizo recursos ambientales más allá de mis fronteras nacionales – y la mayoría de nosotros que pertenecemos a los llamados países desarrollados lo hacemos, por lo que se deduce que mis responsabilidades como ciudadano ecológico son responsabilidades internacionales (y casi con certeza intergeneracionales). Por lo tanto, a diferencia de cualquier otro tipo de ciudadanía (...) la ciudadanía ambiental es tanto internacional como intergeneracional.

Dentro del concepto de ciudadanía ecológica, tiene importancia la distinción entre las actitudes y el comportamiento que los individuos puedan tener, siendo ambas nociones claves para lograr el objetivo de sostenibilidad. Tiene un papel socializador de ciudadanos ecológicamente conscientes (Valencia Saiz, 2003, p. 281). Se trata de una ciudadanía activa. Hoskins (2008, p. 8) señala esta característica al definir la noción de *ciudadanía activa*:

participación en la sociedad civil, vida política y/o en la comunidad, caracterizada por el respeto mutuo y la no violencia y en concordancia con los derechos humanos y la democracia.

El autor agrega que, si bien la ciudadanía activa se concreta a nivel individual en términos de acciones y valores, el énfasis en este concepto no está en el beneficio para el individuo, sino en lo que estas acciones y valores individuales contribuyen a la sociedad en general en términos de asegurar la permanencia de la democracia, la buena gobernanza y la cohesión social.

El comportamiento del ciudadano ecológico estará influenciado por una actitud que es, en parte, respuesta al conocimiento de que lo que es bueno para uno como individuo no es necesariamente bueno para uno como miembro de un colectivo social.

Retomando a Dobson (2007), este autor señala que la ciudadanía ecológica implica el reconocimiento de que el comportamiento sólo por interés personal no siempre protege o sostiene el bien público como el medioambiente. Por lo tanto, los ciudadanos ecológicos se comprometen con el bien común.

Vives Rego (2013, p.86) se ocupa de describir a la ciudadanía ecológica como una ciudadanía que implicaría simultáneamente cinco elementos: 1) extender la comunidad moral más allá de los humanos, es decir, ampliar los espacios éticos actuales a la naturaleza en su conjunto; 2) asumir responsabilidades para con los seres de los que no podemos esperar reciprocidad ya sea por motivos biológicos o sociales, 3) reconfigurar el espacio de la ciudadanía a partir del marco de la biosfera, es decir adaptar la vida humana a la biósfera y no pretender adaptar la naturaleza a la vida humana; 4) tener en cuenta las repercusiones, consecuencias y sub-consecuencias de la tecnología y de nuestras acciones sobre las generaciones venideras; y 5) rechazar la concepción puramente instrumental de la naturaleza, abandonando el antropocentrismo en el que estamos instalados.

Por ende, el ciudadano ecológico necesita asociarse a otros ciudadanos ecológicos para distanciarse de la superficialidad de aquel ciudadano moderno que sólo se preocupa por su bienestar y comodidad y que no considera los graves riesgos que implican el consumismo y sus negativas consecuencias para el medioambiente. La pasividad y falta de criterio ecológico que ha caracterizado al ciudadano del siglo XX se denuncian y empiezan a ser abandonados para entrar en una nueva sociedad sostenible. El ciudadano ecológico comienza a darse cuenta del valor que tiene la naturaleza que lo rodea y opta por hacer sacrificios y renunciar a ciertas comodidades para que su vida sea sostenible.

Vives Rego (2013) diferencia al ciudadano ecológico del ciudadano tradicional desde tres características que concuerdan, de alguna manera, con las perspectivas de los autores ya mencionados. En primer lugar, la ciudadanía ecológica, tal como lo expresan Dobson (2005, 2007) y Valencia Sáiz (2003), no es únicamente una cuestión pública, sino que incorpora la esfera de lo privado en el ámbito de lo público, en el sentido de que los actos privados del ciudadano ecológico tienen consecuencias directas en el dominio público. En segundo lugar, el espacio político del ciudadano ecológico no es su estado o territorio, sino que su actuación como ciudadano afecta de manera más o menos directa a otros territorios y a otras naciones, siendo globales las consecuencias de esas acciones. Es decir, que uno de sus objetivos es minimizar las consecuencias ecológicas negativas de los actos de los ciudadanos sobre otros individuos. Por último,

el ciudadano ecológico considera que es su responsabilidad minimizar el impacto ecológico negativo que sus acciones tienen sobre los demás, sin esperar derechos a cambio. El ciudadano ecológico es una entidad política en cuanto que ejerce derechos y deberes.

Asimismo, los ciudadanos ecológicos operan sobre la base de la justicia (equidad), el cuidado y la compasión (Dobson, 2007; Dobson y Bell, 2006, Hayward, 2006), sienten responsabilidad hacia el planeta y hacia los demás seres humanos que desconocen, y que nunca conocerán, y poseen un sentido de compromiso y obligación moral de contribuir al bien común y de resolver problemas locales con impacto global sobre generaciones futuras (Dobson, 2007; Valencia Sáiz, 2003; Vives Rego, 2013). Como lo indica Dobson (2000, p.59) “estas obligaciones se deben principalmente a extraños, distantes tanto en tiempo como en espacio”. Es, por lo tanto, una “ciudadanía de extraños (...) somos extraños no solamente entre nosotros mismos, sino que también nuestros espacios y tiempos lo son” (Dobson, 2005, p.53). Por ello, se fundamenta en una ética del cuidado y la compasión por estos extraños (Dobson, 2003, 2005, 2007; Valencia Saiz, 2003). Por último, los ciudadanos ecológicos se sienten moralmente obligados al bien común por la justicia. Hay “un componente orientado hacia el deber o responsabilidad explícitamente transnacional (...) [con] obligaciones internacionales y, tal vez, intergeneracionales, e incluso entre especies” (Dobson, 2007, p.283).

2.3. Integración de conceptos en relación a esta investigación

Las nociones de comunicación transnacional y de identificación transnacional se encuentran en el centro de esta investigación. La premisa en el concepto de ciudadanía intercultural es que las personas actúan de un modo diferente como ciudadanos interculturales que como lo harían como ciudadanos nacionales. Byram (2018) plantea esta idea como la diferencia entre el pensamiento internacionalista y el nacionalista y lo denomina *internacionalismo*.

Debido a que la enseñanza de lenguas extranjeras dirige la atención de los estudiantes hacia los usuarios de la lengua que están aprendiendo, y consecuentemente los confronta con la alteridad (lingüística, cultural, o de otra índole), la misma juega un papel significativo en el desarrollo de perspectivas internacionalistas.

Como ya mencioné, pedagógicamente, el internacionalismo puede encontrarse en la ciudadanía intercultural con proyectos que crean un sentido de identificación internacional en los estudiantes con el *proyecto internacional*; desafían el “sentido

común” de *cada grupo nacionalista* dentro del proyecto internacional; desarrollan una nueva manera “internacional” de pensar y actuar (una nueva manera que puede ser tanto una modificación de lo que generalmente se hace, o una manera radicalmente nueva) y aplican esa nueva forma al conocimiento, a uno mismo y al mundo.

Byram y Wagner (2018) sostienen que la ciudadanía intercultural puede desarrollarse en el propio país y comunidad, no necesariamente a nivel transnacional, a pesar de que se asume que la colaboración se produce a través de fronteras lingüísticas y culturales. Por su parte, Dobson (2007, p. 285) señala que dicha ciudadanía aborda “temas internacionalistas fundamentales”, que permiten a los estudiantes pensar en respuestas creativas y contextualizadas a cuestiones que observan en su entorno inmediato y que poseen un alcance e impacto internacional. Considerando que la teoría de la ciudadanía intercultural fue desarrollada para contextos educativos en lengua extranjera, esta investigación se centra en observar qué sucede cuando la comunicación supranacional que involucra a estudiantes de dos o más países que hablan lenguas nativas diferentes (Byram et al., 2017) no es posible. ¿Esto significa que no podrán analizar y desafiar sus presupuestos naturalizados (generalmente con base nacionalista) y desarrollar una nueva manera de pensar y actuar, es decir, desarrollar una identificación internacional/transnacional? Si se tuviera que aplicar la teoría a otros casos, tales como el que se describe en este estudio y el cual difiere de aquellos que los autores tenían en mente, ¿necesita modificarse la teoría? La pregunta refiere a si se mantiene una teoría para ser utilizada sólo en contextos de enseñanza de lenguas donde diversas lenguas y una comunicación transnacional están involucradas, o si puede extenderse a otras situaciones de enseñanza de lenguas extranjeras.

Es aquí donde los conceptos de comunidades imaginadas y de ciudadanía ecológica resultan de utilidad y enriquecen el concepto de ciudadanía intercultural, además de conferir gran importancia a lo ambiental y ecológico de esta investigación.

2.4. Conclusión

Habiendo desarrollado los conceptos de ciudadanía intercultural, internacionalismo, comunidades imaginadas y ciudadanía ecológica y habiendo hecho una integración de los mismos entre sí y en relación a esta tesis, en el capítulo siguiente analizo diversas investigaciones empíricas en relación a esta temática.

CAPÍTULO 3

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1. Introducción

En este capítulo reviso, en la primera parte, la aplicación y desarrollo de la ciudadanía intercultural en diversos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Los autores son docentes e investigadores (en algunos casos docentes investigadores) interesados en la enseñanza de lenguas extranjeras y en su dimensión cultural y en el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural en las aulas de manera sistemática. Los contextos varían en cuanto a lugar geográfico, niveles del sistema educativo, edades de los participantes, como así también temáticas abordadas.

Hago referencia también a investigaciones desarrolladas en ámbitos educativos, principalmente en educación secundaria, pero fuera de contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Dichas investigaciones aportan y se asemejan a esta tesis en la relevancia puesta a cuestiones medioambientales a nivel local y global, las cuales permiten analizar cuestiones y características vinculadas con el ciudadano ecológico.

Durante el análisis y revisión de las investigaciones incluidas en este capítulo señalo tanto las similitudes como así también las características distintivas entre ellas y esta tesis y describo sus aportes al campo.

3.2. Revisión bibliográfica

La teoría sobre la ciudadanía intercultural ha sido implementada en la práctica en un número de proyectos que generalmente se llevan a cabo en la clase de lengua extranjera. Esto se ha logrado al reunir estudiantes de diferentes países y continentes a través de internet. Docentes y estudiantes seleccionan un tema de interés común, un tema que conduzca a realizar diversas acciones en sus comunidades, y en algunos casos a cambios y mejoras en las vidas de las personas de esas comunidades.

La investigación empírica que aplica y desarrolla la teoría de ciudadanía intercultural está descrita en Byram et al. (2017), Porto (2014, 2016), y Porto y Byram (2015) entre otros.

En un proyecto transnacional denominado *Green Kidz*, Porto et al. (2017) se basan en los principios básicos de la ciudadanía intercultural, ya que el mismo se sustenta tanto

en el propósito instrumental de la enseñanza de una lengua como así también en el educativo.

Se trata de un proyecto desarrollado en dos cursos de inglés como lengua extranjera en educación primaria, uno en Argentina y el otro en Dinamarca. Los estudiantes argentinos eran niños¹ entre 10 y 11 años de edad con un nivel A1 de inglés, pudiendo trabajar exitosamente con sus compañeros daneses quienes eran mayores que ellos en edad (entre 12 y 13 años) y con mejor nivel de inglés (nivel A2).

El proyecto se dividió en etapas. Los niños identificaron delitos “verdes” en sus contextos locales, los cuales documentaron con video y fotos, produjeron informes de lo observado, entrevistaron a sus padres y familiares acerca de sus hábitos medioambientales. En las clases compartieron sus análisis utilizando el inglés como lengua franca utilizando una wiki de la cual participaron los padres también.

En la etapa siguiente, los niños de ambos países se encontraron por Skype para responder muchos de los interrogantes que tenían un grupo sobre el otro. Luego comenzó la tarea colaborativa: la confección de un póster para crear conciencia en la comunidad. Con distintos recursos y la ayuda de las docentes definieron distintos aspectos para su confección, como así también las lenguas que iban a utilizar para asegurar una comunicación eficiente y fomentar una conciencia crítica sobre la lengua. Se basaron en los descubrimientos que habían compartido en la wiki, desarrollando perspectivas internacionalistas sobre el tema. Buscaron un nombre para el grupo, creando así una nueva identidad internacional. En la última etapa llevaron su proyecto a la comunidad resumida en las siguientes tareas: distribución de folletos, cartas en el periódico local, publicaciones en la página de Facebook del colegio y contacto con organizaciones medioambientales para informarlas sobre el proyecto. Su aporte fue clave para mostrar que la concepción que estos docentes tienen sobre la enseñanza de una lengua es no sólo instrumental (en el sentido de enseñar una lengua para trabajar, estudiar, viajar y otros propósitos prácticos), sino también educativo y que ambos propósitos no son mutuamente excluyentes sino también mutuamente enriquecedores.

Mi tesis, al igual que este estudio, se apoya en una de las características claves de la ciudadanía intercultural: la combinación de la enseñanza de una competencia intercultural y la responsabilidad ciudadana. A su vez, el rol e identidad docente

¹ Si bien mi intención es desarrollar esta tesis mediante un lenguaje género-sensitivo, para facilitar su lectura he decidido utilizar la forma masculina para términos que podrían tener forma masculina, femenina o ser representativos de cualquier otro género.

muestran un cambio: un pasaje de docentes dedicados a la enseñanza de una lengua, a docentes abocados a la enseñanza de una lengua y al desarrollo de una ciudadanía intercultural (Byram et al., 2017).

Otro punto en común entre ambos estudios es que ambos muestran la concepción que los docentes tenían sobre la enseñanza de una lengua, una concepción que puede poner en práctica los principios fundamentales de la ciudadanía intercultural y contribuir al desarrollo de valores democráticos en los estudiantes al estimularlos a trabajar activamente con otros para mejorar el mundo que habitan. Simultáneamente, además de aprender una lengua, los estudiantes estuvieron estimulados a participar de una acción en la comunidad que pudo caracterizarse como social o cívica. En el caso de *Green Kidz* estas acciones fueron, entre otras: diseñar un folleto para crear conciencia y distribuirlo en la comunidad local, diseñar un pasacalle, contactar a Greenpeace Internacional e informarla sobre el proyecto. En el caso del proyecto en el cual se basa esta tesis estas acciones se ven ejemplificadas con: i) la creación de un Instagram para realizar publicaciones con el objetivo de crear conciencia en la comunidad sobre los problemas medioambientales locales y globales y para un posterior llamado a la acción; ii) la creación de infografías pintadas sobre retazos de tela para ser exhibidas en el colegio; y iii) con la creación de un video compilando todas las publicaciones para ser proyectado para la comunidad educativa.

Por otra parte, ambas investigaciones sugieren que la incorporación de temas relevantes que trascienden las fronteras de lo nacional en particular lleva a los estudiantes a estar fuertemente motivados para ver conexiones con experiencias significativas en sus contextos específicos y buscar soluciones globales colaborativas que emergen de necesidades locales. La ciudadanía es el contenido de las clases abordando temáticas de importancia social tales como el medioambiente; esto transfiere a la clase de lengua alguno de los principios de la *enseñanza basada en contenidos (content-based instruction)* (Porto, 2018) y en *tareas (task-based instruction)*. Los docentes consideran a sus estudiantes como individuos de una sociedad con la posibilidad de volverse activos en el aquí y ahora. Por otra parte, todos los estudiantes desarrollaron pensamiento crítico y tuvieron participación activa en la comunidad (a nivel local, regional, nacional o global).

Sin embargo, hay un punto en donde los proyectos difieren. En el proyecto *Green Kidz* los estudiantes buscaron los objetivos anteriormente señalados trabajando con sus pares transnacionales, en este caso, pares que hablaban una lengua nativa diferente y que pertenecían a contextos culturales diferentes y utilizaban el inglés como lengua

franca para comunicarse. En el caso del proyecto descrito en esta tesis esa comunicación concreta transnacional está ausente y se encuentra inmersa en la noción de comunidad imaginada (los estudiantes desarrollan un sentido de pertenencia, una identidad grupal con aquellos “otros” desconocidos que habitan el mundo y que comparten las mismas problemáticas y necesidades que ellos).

En un trabajo editorial, Porto et al. (2018) presentan un cuerpo de investigaciones de diversos países de América, Europa y Asia (Argentina, China, Corea del Sur, Dinamarca, Estados Unidos, Hungría, Italia, Japón, Reino Unido, Suecia y Taiwán), desarrollados alrededor de la teoría de la ciudadanía intercultural (Huh y Suh (2018), Krulatz et al. (2018), Sharkey (2018), Palpacuer-Lee et al. (2018), Fang y Baker (2018) y Uzum et al. (2018). Estos proyectos conectaron grupos de estudiantes de dos o tres países en una comunicación transnacional que giró alrededor de un tema de importancia social para ellos. Ese tema fue estudiado por estos grupos utilizando una metodología comparativa, a través de interacciones por internet en las cuales utilizaron las lenguas extranjeras que estaban aprendiendo, siendo el inglés la más usada como lengua franca. Como consecuencia de su colaboración, los estudiantes analizaron un tema o problema en su propia sociedad con la ayuda de sus pares de otro país, adquiriendo así una perspectiva internacional o cosmopolita. Esta perspectiva se vuelve la base de algún tipo de acción civil en el propio entorno socio-político de los estudiantes, acción por medio de la cual intentan provocar algún cambio (quizá pequeño pero significativo) en el mundo que habitan.

El estudio de Huh y Suh (2018) tiene como propósito ampliar los enfoques existentes de educación cívica y de alfabetización en inglés como lengua extranjera para incluir la ciudadanía intercultural crítica. Los estudiantes no solo necesitan aprender a comunicarse, sino que también deben desarrollar sus posiciones como ciudadanos que ejercitan habilidades de alfabetización para demostrar conexiones con otros en dominios interculturales. La pregunta central de la investigación explora cómo la pedagogía docente en el currículum de ciudadanía intercultural ayuda a los estudiantes a convertirse en ciudadanos más interculturales y solidarios. Se llevó a cabo un estudio en acción durante dos años con 10 estudiantes de quinto y sexto grado (11–12 años) en Corea. Se recabaron para su análisis las 40 sesiones de clase grabadas en video de una hora que contenían once debates sobre novelas gráficas, así como las producciones de los estudiantes. El análisis de los datos muestra que las habilidades de alfabetización de ciudadanía crítica pueden desarrollarse con una pedagogía docente que ayude a los estudiantes a reflexionar sobre el conocimiento y las prácticas culturales

que parecen naturales para ellos. Las pedagogías del diálogo, la consideración activa de las perspectivas faltantes y la yuxtaposición directa de los contextos sociales propios y ajenos de los estudiantes se desglosan para sugerir formas de incorporar la educación para la ciudadanía intercultural en la alfabetización. Las implicancias educativas se consideran en términos del compromiso del docente con los estudiantes, la toma de posición ampliada de los alumnos como ciudadanos interculturales y la selección de temas de discusión.

La investigación llevada a cabo por Krulatz et al. (2018) informa los resultados de un proyecto de desarrollo curricular basado en la escuela que tenía como objetivo apoyar a los docentes de lenguas que trabajan con poblaciones estudiantiles cultural y lingüísticamente diversas en Noruega para desarrollar estrategias de enseñanza que fomenten la ciudadanía intercultural y la competencia multilingüe. Tres investigadores universitarios colaboraron con dos escuelas para incrementar el respeto mutuo y la tolerancia por la diversidad cultural y lingüística en las aulas de lenguas, para incrementar la conciencia sobre el impacto positivo del uso de la lengua utilizada en el hogar en el rendimiento académico y para mejorar la participación de la alfabetización multilingüe y la identidad de los estudiantes en el aula. Los datos fueron recabados durante los talleres para docentes y mientras se llevaba a cabo el proyecto, y consisten en materiales de planificación de clases, textos producidos por los estudiantes y una encuesta de cierre a los docentes. El estudio presenta ejemplos de actividades y materiales que diseñaron e implementaron los docentes de las escuelas cooperantes, muestras del trabajo de los estudiantes, así como también reflexiones de los docentes sobre en qué medida el proyecto promovió la alfabetización múltiple y la ciudadanía intercultural. Los resultados sugieren que, si bien el proyecto ayudó a fortalecer la toma de conciencia sobre la diversidad cultural y lingüística en las escuelas, no se sostuvo adecuadamente la importancia conferida a la lengua del hogar para el desarrollo de una alfabetización múltiple y el éxito académico.

Sharkey (2018) también plantea la cuestión de cómo los docentes con poca experiencia sobre diversidad en las aulas pueden ser ayudados para responder a las demandas provenientes de la migración. La autora describe su análisis desde un proyecto de formación docente a gran escala para analizar lo que los docentes hacían, y utiliza el modelo de Byram (1997) como base. Al descubrir que faltaba una toma de perspectiva, planificación colaborativa y/o análisis crítico en los proyectos que los docentes planificaron; es decir, que faltaba promover el desarrollo de ciudadanía intercultural o de experiencias interculturales, la autora rediseñó el curso para docentes. Más

específicamente, se aseguró de que los docentes diseñaran un trabajo que incluyera “un proyecto de apoyo: acción en/con la comunidad” para intentar ayudar a los docentes a acortar distancias entre el aula y la comunidad. La autora remarca que esto no fue siempre logrado, ya que hubo docentes que se negaron a hacerlo, y Sharkey sostiene que trabajos futuros necesitarían encontrar las formas en que los docentes se vean a sí mismos como “ciudadanos y miembros de una comunidad en lugar de o además de docentes”.

Por otra parte, Palpacuer-Lee et al. (2018) exploran el potencial del aprendizaje en servicio en un contexto en los Estados Unidos, donde docentes de lenguas en formación y familias lingüísticamente diversas se encontraron semanalmente para “conversar en un café” como parte de un proyecto de aprendizaje en servicio en inglés. Este estudio cualitativo explora las experiencias informadas de treinta docentes alumnos de lenguas y diez familias lingüísticamente diversas que participaron de ese proyecto. Aquí no hay un elemento internacional, pero uno de los axiomas de educación para la ciudadanía intercultural refiere a que distintos grupos sociales en el mismo país pueden juntarse, como es el caso en este estudio. El elemento de acción en la comunidad sobresale ya que las familias, apoyadas por los docentes alumnos, diseñaron un cuadernillo denominado “Consejos para padres” con la intención de proporcionar consejos y recomendaciones útiles a los recién llegados a Estados Unidos.

En su investigación, Fang y Baker (2018) sostienen la visión de que el inglés (con su condición de lengua franca global) ya no es propiedad exclusiva de sus hablantes nativos de inglés, problematizando así el dominio actual de las culturas anglófonas y de los hablantes de inglés nativos en el campo de la enseñanza de esa lengua. La noción de educación para la ciudadanía intercultural ofrece un modelo alternativo crítico en la enseñanza de lenguas. Para investigar cómo el inglés como lengua franca, los enfoques interculturales y el concepto de ciudadanía intercultural podrían integrarse en el campo de la enseñanza de esa lengua, estos autores realizaron un estudio en una universidad ubicada en el sureste de China debido a la gran cantidad de estudiantes de inglés y el alto grado de movilidad estudiantil en ese contexto. La investigación recabó datos cualitativos a través de entrevistas en persona, entrevistas por correo electrónico y grupos específicos con estudiantes de programas de estudios en el extranjero. Mientras que el desarrollo de la comprensión y las experiencias de comunicación intercultural y ciudadanía se obtuvieron fuera del aula durante el estudio en el extranjero, la enseñanza en el aula ofreció oportunidades limitadas para vivenciar esas experiencias o para desarrollar esa comprensión. A pesar de ello, muchos estudiantes opinaron

positivamente sobre aspectos de ciudadanía intercultural y reconocieron la importancia del inglés en el desarrollo de conexiones interculturales y de ciudadanía.

El último estudio de este conjunto de investigaciones fue desarrollado por Uzum, Yazam y Selvi (2018), quienes, desde un enfoque tradicional de alfabetización crítica en el análisis de textos, presentan un proyecto que analiza el uso inclusivo y exclusivo de los pronombres en primera persona del plural en cuatro textos de formación docente multicultural estadounidenses. Utilizan la teoría del posicionamiento como marco teórico para analizar los usos de los pronombres en primera persona del plural utilizados por los autores y para comprender la forma en que estos pronombres marcan un posicionamiento reflexivo e interactivo y (re)negocian y (re)delinean de manera fluida los bordes entre “uno” y el “otro”. Los autores concluyen que los docentes de lenguas deben utilizar la criticidad y reflexibilidad al abordar discursos y representaciones excluyentes que descuidan las particularidades de los individuos de diferentes culturas.

Este conjunto de investigaciones, al igual que mi tesis, aborda cuestiones de criticidad, internacionalismo y acción en la comunidad, características constitutivas de la ciudadanía intercultural. Como la mayoría de los estudios hasta ahora referidos sobre ciudadanía intercultural, estas investigaciones se basan en datos cualitativos y son interpretativos por naturaleza.

Estos estudios muestran y se construyen a partir de una clara y concreta interacción transnacional entre grupos de estudiantes de diferentes países, desarrollando así una nueva identidad internacional. Sin embargo, en mi tesis muestro, por un lado, que los estudiantes desarrollaron una manera internacionalista de pensar y actuar sin que exista participación en una comunicación supranacional, y por el otro, que esa identificación transnacional se construyó con “otros”, otras personas a su vez desconocidas definidas como ciudadanos ecológicos. Dicha identificación (como en otros de los estudios antes mencionados) es la que los conduce a adquirir un sentido de responsabilidad y a accionar individual y colectivamente en sus comunidades.

El conjunto de estos estudios reúne contextos en una variedad de regiones del mundo y no solamente de aquellas desde donde generalmente surgen la mayoría de los trabajos académicos (Estados Unidos y Reino Unido). Gracias a este hecho se puede vislumbrar cómo la ciudadanía intercultural es comprendida, vivida y practicada en contextos muy diferentes. Algunos de estos entornos son locales y “periféricos” (Canagarajah y Said, 2011), donde “periféricos” adquiere una importancia particular debido a su ubicación geográfica. Este es el caso de Argentina (contexto geográfico del

proyecto de mi tesis), China, Corea, Noruega y Tailandia. La gran variedad de contextos que este grupo de estudios involucra, junto con el incluido en mi tesis, demuestra el principio de universalidad en el cual se basa la teoría de la ciudadanía intercultural, siendo esto un aporte al campo.

Mientras que las temáticas en el conjunto de estudios descriptos versan sobre los derechos humanos, mi tesis lo hace en relación a temáticas medioambientales locales y globales específicas. Sin embargo, en todos los casos, los temas resultan relevantes para el entorno sociocultural de los estudiantes.

Por último, este conjunto de estudios y el mío incluido en esta tesis muestran el desarrollo de una alfabetización ciudadana crítica en los estudiantes participantes de los proyectos, siendo esta una característica constitutiva de la ciudadanía intercultural. En la enseñanza de lenguas esto significa trabajar lo lingüístico, digital, comunicativo e intercultural para ayudar al desarrollo de capacidades constitutivas de la ciudadanía, capacidades que incluyen la criticidad y la imaginación (Nussbaum, 2006). Esto, a su vez, permite empoderar a los estudiantes para interactuar en sus comunidades, desafiarlas y actuar en ellas. Considero este punto un aspecto relevante para el campo.

Como lo he establecido en este capítulo, la investigación sobre la ciudadanía intercultural es tanto conceptual como empírica. Yulita y Porto (2017) y Byram et al. (2019) describen un proyecto sobre ciudadanía intercultural que fue creado dentro de una red en línea internacional (Byram 2016), donde los participantes comentan sus objetivos y acuerdan que sus proyectos sobre ciudadanía intercultural intentarán implementar los conceptos básicos de esta teoría. El proyecto sobre el cual se basa mi tesis y este proyecto tienen un punto en contacto con respecto al enfoque utilizado en las clases de lengua extranjera. Ambos utilizaron el enfoque por tareas basado en contenido derivado de los postulados del enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras), cuya sigla en inglés es CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Los sujetos de la investigación presentada por Yulita y Porto (2017) fueron 99 participantes que se encontraban estudiando lenguas en la universidad y tenían entre 18 y 22 años de edad, con un nivel de lengua B1/B2 (Consejo de Europa, 2001). Sesenta y seis eran estudiantes argentinos cursando su segundo año de la carrera del profesorado o traductorado de inglés como lengua extranjera y veintitrés eran estudiantes cursando su primer año de un curso de español como lengua extranjera en una universidad británica. En el caso de mi tesis la población del proyecto difiere, por un

lado, en edad, siendo los sujetos de mi proyecto estudiantes de nivel secundario, y por el otro en el nivel de inglés como lengua extranjera que poseían. Sin embargo, eso no fue un obstáculo para todas las instancias de comunicación y las tareas que tuvieron que resolver en las distintas etapas del proyecto, las cuales fueron abordadas satisfactoriamente. Otro punto en que difieren ambos proyectos en cuanto a sus participantes es la manera en que se desarrolla una nueva identidad transnacional. Mientras que en el estudio descrito por Yulita y Porto (2017) los estudiantes participaron de una concreta comunicación transnacional, los participantes de mi estudio lo hicieron por medio de su pertenencia a una comunidad imaginada constituida por “otros” desconocidos como ciudadanos ecológicos.

El estudio de Yulita y Porto (2017) se basó en la temática sobre la Copa Mundial de Fútbol de 1978 que tuvo lugar en Argentina durante el último período de la dictadura militar (1976-1983), siendo este evento utilizado por dicha dictadura como distractor para la sociedad. Mi proyecto, por otro lado, toma como tema disparador “el mundo que deseamos” basado en los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU. A pesar de que las temáticas (derechos humanos y problemáticas medioambientales) difieren entre ambas investigaciones, comparten el interés, por un lado, por la selección de tópicos relevantes para los contextos de los estudiantes y por el otro, por ser propicios para la implementación de acciones cívicas en la sociedad.

Los datos recolectados en el proyecto propuesto por las autoras incluyen grabaciones de conversaciones por Skype en grupos de nacionalidades mixtas, registros de reflexión escritos, posters, presentaciones de PowerPoint, videos, folletos bilingües y Autobiografías de Encuentros Interculturales (AEI) (Autobiography of Intercultural Encounters - AIE) (Byram et al., 2009). Estas autobiografías son una herramienta diseñada por el Consejo de Europa con la intención de estimular a los usuarios a analizar y reflexionar sobre una experiencia intercultural.

Mi proyecto y el descrito por Yulita y Porto (2017) estuvieron divididos en cuatro etapas que, aunque difieren en alguna de las tareas incluidas en cada una de ellas, abarcan los mismos objetivos principales: introducción, investigación, concientización, diálogo intercultural y propósitos de ciudadanía. En la etapa del diálogo intercultural, en el proyecto presentado por las autoras, los estudiantes de ambos países se encontraron virtualmente por Skype para trabajar en una tarea colaborativa. Trabajaron utilizando ambas lenguas (inglés y español) creando un póster cuya finalidad era la de concientizar a la comunidad en relación a temas vinculados con la violación de los derechos humanos. Este rasgo se relaciona con uno de los axiomas de la ciudadanía intercultural:

la creación de una identidad grupal supranacional (internacional/transnacional), la cual se desarrolla a través de la interacción con individuos de distintas lenguas y culturas. Esta evidencia empírica es también demostrada en otros estudios presentes en este capítulo (Byram et al., 2018, 2021, Porto et al., 2018). Sin embargo, en mi estudio esa identificación transnacional no está presente por medio de una interacción con un grupo externo concreto, pero sí se ha desarrollado por medio de una interacción con “otros” desconocidos, donde esta identificación implica y crea un sentido de pertenencia a una comunidad imaginada (Anderson, 1983; Risager, 2006).

Ambos proyectos tienen otro punto en contacto en la cuarta etapa de su implementación (etapa relacionada con aspectos de ciudadanía), en la cual los estudiantes se movilizaron y desplegaron sus competencias para una cultura democrática mientras que participaron de una acción social en sus comunidades. Esto se ve reflejado en el caso de los estudiantes universitarios por medio del uso de los folletos bilingües y en el caso de esta tesis, por medio de la cuenta de Instagram con sus publicaciones e historias. Los estudiantes se reconocieron como ciudadanos responsables; en el caso de mi proyecto como ciudadanos ecológicos, crecieron como ciudadanos y se comprometieron con una acción social para mejorar el mundo (la misión de construir una sociedad mejor y más consciente). Los estudiantes en ambos estudios utilizaron un enfoque orientado a la acción y actuaron como “agentes sociales”. Esto es evidenciado por el uso de la lengua como vehículo de comunicación más que como materia a ser estudiada. El enfoque orientado a la acción presente en ambos proyectos muestra un compromiso hacia la acción política colectiva para crear conciencia sobre el abuso a los derechos humanos y a las problemáticas medioambientales locales y globales. Considero que este aspecto es un aporte fundamental al campo.

Las dos investigaciones detalladas a continuación se relacionan con las percepciones que docentes y alumnos tienen sobre la ciudadanía intercultural.

Golubeva, Wagner y Yakimowski (2017) investigan las percepciones de estudiantes universitarios sobre la ciudadanía global considerando el marco conceptual de Byram (2008) sobre ciudadanía intercultural. El objetivo de las autoras era indagar en qué medida diferían las percepciones que los estudiantes universitarios de Estados Unidos y de Hungría tenían sobre la ciudadanía global, como así también la importancia que estos le conferían a las lenguas. Las autoras establecen que el desarrollo de la competencia intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras es importante en ambos países, a pesar de diferir significativamente en cuestiones lingüísticas, económicas y políticas. Uno de los temas estrechamente relacionados con las

percepciones sobre ciudadanía global, es la cuestión del inglés como lengua de comunicación internacional, en especial en relación a la importancia del inglés en una variedad de contextos fuera de los países de habla inglesa. Lingüistas y educadores han estudiado también la importancia de la globalización para la lengua inglesa y sus implicancias para la enseñanza de lenguas. Las autoras remarcan su decisión de utilizar el término “ciudadano global” por dos razones: por la familiaridad que tiene con los participantes del estudio (estudiantes universitarios de Hungría y Estados Unidos), y por su vinculación con temas relacionados con la globalización y otras cuestiones globales.

Para abordar su pregunta de investigación, las autoras utilizaron un cuestionario que incluía preguntas cualitativas y cuantitativas las cuales abordaban información contextual de los participantes, sus definiciones de ciudadanía global, sus creencias sobre ciudadanos globales y sobre las lenguas y sus propias percepciones como ciudadanos globales. Los datos consistieron en 208 cuestionarios, 127 de estudiantes húngaros y 81 estadounidenses y fueron recabados durante un semestre de un año académico.

Los resultados obtenidos muestran que las definiciones dadas por los estudiantes húngaros y los estadounidenses han sido similares y que los estudiantes han tenido cierta dificultad en comprender la ciudadanía global como un constructo complejo. La mayoría de las respuestas apuntan a una conceptualización un tanto más “pasiva” y más limitada de la ciudadanía global, no mostrando relación con un accionar intercultural con grupos transnacionales. En base a estos resultados, las autoras enfatizan ciertas implicancias pedagógicas que apuntan a ayudar a los estudiantes a comprender la multidimensionalidad y la importancia de una participación activa en el desarrollo de una ciudadanía global o intercultural.

El estudio desarrollado por Hui, Li, Hongtao y Yuqin (2017) analiza las percepciones sobre ciudadanía intercultural que tienen los estudiantes de inglés universitarios chinos. Términos como ciudadano intercultural/global/mundial han surgido en estos últimos años por diversas razones, pero los autores sostienen que el cambio global y los contactos interculturales podrían ser la principal causa. A su vez, argumentan que el concepto “ciudadano intercultural” es un término relativamente nuevo para los ciudadanos chinos. Cuando éstos utilizan terminología originada en Europa o América del Norte en contextos de enseñanza en China, los estudiantes naturalmente relacionan el concepto a la educación ideológica, política y moral que han recibido a lo largo de su trayectoria educativa. El objetivo de los autores era analizar en mayor detalle cómo los estudiantes chinos perciben estas nociones y la manera en que comprenden el

significado de “educación para la ciudadanía intercultural” a través de la enseñanza del inglés. Como docentes universitarios chinos, los autores sostienen que la enseñanza de lenguas extranjeras debe atender a las necesidades de los estudiantes y adaptarse al contexto de ese país. Asumen, a su vez, que la educación para la ciudadanía intercultural no puede separarse de la educación para la ciudadanía y que esta debe ser la base de esa ciudadanía intercultural. Impulsados por estos supuestos, los autores condujeron una encuesta-cuestionario piloto compuesta por 18 preguntas en dos universidades en la cual participaron 308 estudiantes de diferentes especialidades de entre 18 y 21 años de edad. Los resultados de la investigación ofrecen información acerca de las percepciones de los estudiantes en relación a lo que constituye un buen ciudadano y un buen ciudadano intercultural y sugieren la necesidad de una educación para la ciudadanía y de una educación para la ciudadanía intercultural más sistemática entre estudiantes universitarios en China, considerando las particularidades del contexto.

Los trabajos desarrollados por Golubeva et al. (2017) y Hui et al. (2017) comparten ciertas nociones teóricas con respecto a los conceptos de “ciudadanía global” o “ciudadanía intercultural” con mi tesis, pero lo hacen con el objetivo de investigar las percepciones que los estudiantes tienen de estos conceptos. Comparto la idea de que para que los educadores puedan planificar un currículum que comprometa a los estudiantes a ser partícipes de una ciudadanía intercultural, es indispensable conocer las percepciones que estos tengan sobre dichos conceptos. Esta perspectiva no está abordada en mi tesis.

El trabajo de Golubeva et al. (2017) difiere de mi tesis en cuanto investiga las percepciones que tienen alumnos universitarios de dos países diferentes sobre el concepto de ciudadanía global, focalizando su interés en la importancia que ellos le atribuyen a la lengua en relación a su transformación en ciudadanos interculturales. Sin embargo, su investigación y mi tesis comparten la importancia que ambos proyectos le confieren a la acción (en la comunidad), combinando las nociones de conciencia cultural crítica con internacionalismo, ambas características de una ciudadanía intercultural.

Por otro lado, y siguiendo el interés por las percepciones, Hui et al. (2017) desarrollaron su estudio focalizándose en el rol que se le confiere a la cultura y a la educación en las percepciones de los estudiantes. Los resultados de su estudio resaltan la importancia que le confieren a los docentes para comprender los diversos contextos educativos de modo tal de poder desarrollar e implementar pedagogías relacionadas con una educación intercultural para la ciudadanía. Comparto con estos autores ese interés.

El estudio realizado por Yamada y Hsieh (2017) enfatiza la fase práctica de la introducción de la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas. En particular, este estudio se focaliza en cuestiones de ciudadanía para estudiantes/usuarios de una lengua con un nivel de lengua bajo. Uno de los enfoques más comunes sobre ciudadanía en la enseñanza de lenguas es introducir la dimensión de ciudadanía intercultural como tema o contenido en la enseñanza de lenguas. Las autoras sostienen que esos temas tienden a volverse abstractos y se asume que los estudiantes con un alto nivel de lengua son los que pueden abordarlos. Sería complejo introducir este tipo de temáticas con principiantes en el aprendizaje de la lengua, a menos que se utilice un enfoque específico debido al nivel de estructuras gramaticales y el vocabulario requerido para la resolución de las tareas. De allí que las autoras analizan una manera eficiente de abordar la educación para la ciudadanía intercultural para estudiantes que comienzan a aprender la lengua y lo hacen focalizándose principalmente en un concepto esencial de ciudadanía, “inclusión social” el cual promueve la participación de los estudiantes en la comunidad. Las autoras argumentan que el objetivo de la educación para la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas debe garantizar que todas las personas, independientemente de su nivel de lengua, puedan participar en una comunidad.

Se condujeron dos estudios empíricos. El primero en una universidad japonesa para estudiantes internacionales que estudiaban japonés, todos entre 20 y 21 años de edad, y el segundo en una universidad taiwanesa para estudiantes locales que estudiaban inglés como lengua extranjera, con un promedio de edad de 25 años. Ambos grupos de estudiantes tenían un nivel A2 de lengua de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia.

Ambos estudios de caso fueron diseñados en torno a tres puntos: (i) foco en la ciudadanía intercultural; (ii) enfoque basado en el contenido para estudiantes con bajo nivel de lengua; (iii) estudios empíricos diseñados como investigación-acción. Tenían una agenda en común buscando responder dos preguntas de investigación que apuntaban al posible enfoque para abordar temáticas relacionadas con ciudadanía con estudiantes con bajo nivel de lengua y a la manera de permitirle a esos estudiantes “apropiarse” de la lengua. Los datos recabados fueron reflexiones que los alumnos escribían luego de cada clase que resultaron ser la mayor fuente para mostrar las diferencias que aparecieron en cada fase del proyecto.

Las autoras concluyen su estudio remarcando la importancia de introducir la dimensión relacionada con la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas con estudiantes

con bajo nivel de la misma, como así también el abordaje de conceptos como “responsabilidad” en el proceso de apropiación de la lengua.

El estudio desarrollado por Houghton y Lan Huang (2017) se focaliza en la acción sobre el medioambiente como un tipo de acción social y analiza una investigación-acción de 14 semanas en donde dos grupos de estudiantes universitarios en Japón y Taiwán asistían a un curso donde se integraba el Modelo de Diálogo Intercultural (2017, p.104). Este modelo colabora con los docentes a desarrollar sistemáticamente la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes por medio del diseño de objetivos de aprendizaje en etapas y de materiales. Las autoras mostraron una visión general del curso y se focalizaron en responder dos preguntas de investigación para determinar, en primer lugar, cómo los objetivos de aprendizaje logrados se manifiestan para poder ser evaluados; y, en segundo lugar, si la transformación social y personal puede considerarse como objetivos de aprendizaje a ser evaluados por sí mismos. El grupo de Japón estaba formado por 13 alumnos cuya especialidad era cultura y educación, mientras que al grupo de Taiwán lo formaban 14 estudiantes con especialidad en enfermería y cuidado de la salud. A pesar de que los estudiantes produjeron gran cantidad de tarea escrita durante el curso, solamente se utilizaron los informes de los Proyectos de Acción sobre el Medioambiente (en inglés EAP, Environmental Action Project) y los informes de devolución de los mismos.

A pesar de que los proyectos se llevaron a cabo localmente en grupos de estudiantes separadamente, surgieron elementos en común del análisis de los datos generados por los estudiantes quienes describieron sus propios proyectos en sus informes de Proyectos de Acción sobre el Medioambiente y también se generó un contacto social con personas fuera del aula como una forma de transformación social. Además, de las expresiones de los estudiantes surgieron algunas evidencias de transformación personal sobre lo que habían aprendido (es decir, una transformación en el conocimiento): mayor concientización del mundo que los rodea, autoconciencia de los valores, mayor motivación para participar de acciones futuras y la producción de nuevas ideas sobre cómo conducir esos proyectos en el futuro.

La investigación de Yamada y Hsieh (2017) y la de Houghton y Lan Huang (2017) comparten con esta tesis el interés por la incorporación de la ciudadanía intercultural a la enseñanza de lenguas. Lo hacen partiendo de la idea de que ese aspecto es el que puede llevar a este tipo de enseñanza en la dirección correcta considerando los cambios contemporáneos que se han producido en el mundo. Se encargan de las implicancias pedagógicas de esta teoría. El “cómo se lleva esto a la práctica real del aula”

(implementación de la dimensión de ciudadanía intercultural) y los contextos de implementación (estudiantes con nivel de lengua relativamente bajo) son otros de los aspectos que comparten ambos estudios.

Por otro lado, mi tesis y el trabajo de Houghton y Lan Huang (2017) comparten el foco puesto en la acción sobre el medioambiente como un tipo de acción social y como aspecto en el desarrollo de un ciudadano ecológico con responsabilidades internacionales. Comparten también el énfasis en el proceso sistemático de desarrollo de una identidad internacional a través de la criticidad y la reflexión de las propias acciones y su impacto en los “otros”.

En su estudio, Porto (2017) describe el proyecto La Plata – Padova, un proyecto sobre ciudadanía intercultural virtual, llevado a cabo en el año 2013 entre estudiantes universitarios de inglés de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y estudiantes de inglés que atravesaban su segundo año en la universidad de Padova (Italia). Alrededor de 100 estudiantes participaron del proyecto en Argentina y 75 en Italia. El proyecto abordó el tema sobre arte mural y grafiti y desafió a los estudiantes a investigar, analizar y reflexionar sobre las diversas formas de expresión artística. Los estudiantes en Argentina también trabajaron sobre el aspecto de ciudadanía intercultural del proyecto con estudiantes de una escuela secundaria de La Plata.

Las dos personas que condujeron el proyecto se reunieron por medio de la plataforma UNI-collaboration. Dedicaron un mes para la planificación por medio de encuentros por Skype o por conversaciones por correo electrónico. El proyecto tuvo objetivos lingüísticos, interculturales y de ciudadanía los cuales fueron desarrollados desde la perspectiva de educación para la ciudadanía intercultural como marco teórico.

Los datos recabados fueron de diferente tipo. Algunos eran conversaciones (conversaciones en la wiki y las sesiones grabadas por Skype entre los estudiantes argentino e italianos; y las conversaciones entre los estudiantes universitarios argentinos y los de nivel secundario). Otros datos fueron documentales e incluyeron fotografías, registros de reflexión escritos, videos y autobiografías de encuentros interculturales. Los datos fueron analizados en busca de evidencias de: (i) una identificación internacional entre los estudiantes argentinos e italianos, y (ii) criticidad que involucre nuevas formas de ver ciertas temáticas y llevar a la acción localmente.

La autora describe las dificultades atravesadas durante la ejecución del proyecto, pero remarca que, a pesar de las mismas, las autobiografías finales de encuentros interculturales de los estudiantes fueron positivas en espíritu, y las acciones cívicas que

ellos desarrollaron en la comunidad fueron creativas, comprometidas y movilizadoras, en mucho mayor grado de lo que se había esperado inicialmente.

El estudio presentado por Porto (2017) sobre arte mural y grafiti resulta relevante para este estudio ya que se ocupa de describir un proyecto cuyos objetivos lingüísticos, interculturales y de ciudadanía son desarrollados desde el marco teórico de la educación intercultural para la ciudadanía. Algunos de los instrumentos de recolección de datos coinciden con los del proyecto incluido en esta tesis, tales como videos producidos por los estudiantes y autobiografías de encuentros interculturales, los cuales fueron analizados en parte para encontrar evidencias de una identificación internacional y de criticidad, implicando una nueva forma de ver las cosas y de actuar consecuentemente en la comunidad local. En el estudio descrito por la autora, esa identificación internacional surge por las tareas realizadas colaborativamente entre los estudiantes de los dos países participantes del proyecto (Argentina e Italia), mientras que en mi tesis los estudiantes desarrollaron esa manera internacionalista de pensar y de actuar sin ser partícipes de una comunicación transnacional. Construyeron esa identificación internacionalista con “otros” desconocidos como ciudadanos ecológicos, miembros de una comunidad imaginada.

El estudio sobre el proyecto Malvinas/Falklands desarrollado por Porto y Yulita (2017), tiene como finalidad crear una cultura de paz entre estudiantes universitarios de lenguas extranjeras en instituciones de altos estudios en Argentina y en el Reino Unido. Las autoras mismas llevaron a cabo el proyecto motivadas para elegir la temática de la guerra de Malvinas/Falklands por dos razones. En primer lugar, esta guerra es vista en términos fuertemente nacionalistas tanto en Argentina como en el Reino Unido y, por ende, cuestiones de ciudadanía y de interculturalidad están claramente implicadas. En segundo lugar, el año 2012 vivenció el trigésimo aniversario de la guerra y, en ese sentido, el tema resultó ser oportuno y significativo en las agendas políticas de ambos países. La intensa etapa de planificación del proyecto duró tres meses, comprendió conversaciones por correo electrónico y encuentros por Skype y resultó en un plan detallado semana a semana de tareas compartidas que serían específicas de cada país.

Participaron 80 estudiantes universitarios de lenguas de dos instituciones de altos estudios, una argentina y la otra británica. En Argentina la muestra estaba conformada por 50 futuros profesores y traductores de inglés como lengua extranjera quienes se encontraban cursando su segundo año de la carrera, mientras que en el Reino Unido estaba conformada por 30 estudiantes universitarios de primer y segundo año (algunos de los cuales eran estudiantes internacionales) quienes estaban estudiando español

como lengua extranjera con un nivel BA (Hons). Todos los estudiantes tenían entre 18 y 22 años de edad y tenían un nivel de lengua B2/C1, según el Marco Común Europeo de Referencia. Este proyecto fue planificado como un estudio de caso con elementos de investigación-acción y tenía objetivos de aprendizaje lingüístico, intercultural y de ciudadanía. Las autoras remarcan que, a pesar de las dificultades que se les presentaron durante la ejecución del proyecto, el estudio mostró el cambio de perspectiva de los estudiantes, de una visión nacionalista a una “internacionalista” con una correspondiente identificación con un grupo internacional deseoso de accionar en sus respectivas comunidades.

En este estudio, las autoras muestran, por medio del proyecto que incluye una temática sensible como es la guerra entre dos países (Argentina y Reino Unido), la manera en que los estudiantes de ambas naciones logran ampliar su perspectiva, extendiéndose más allá de sus visiones locales y nacionales en dirección hacia una perspectiva internacional. Si bien este es un aspecto presente en mi tesis, la manera en que los estudiantes han desarrollado esta nueva perspectiva o identidad internacional/transnacional difieren.

Ambas investigaciones establecen conexiones con respecto al concepto de criticidad en términos de Barnett (1997) ya que las habilidades de observar, describir, analizar y reflexionar críticamente tienen una fuerte presencia en las diversas etapas de ambos proyectos.

La investigación de estas autoras y la de mi tesis revelan una dimensión de ciudadanía presente en ambos proyectos por medio de las acciones de los estudiantes en sus comunidades como formas de compromiso político y cívico, comprendidas dentro de la noción de “conciencia cultural crítica”. Ilustran la dimensión de ciudadanía de los proyectos e involucran a los estudiantes a actuar colaborativamente en sus comunidades locales por medio de variadas acciones cívicas. Coinciden también en el hecho de que ninguno de los estudiantes había tenido experiencia previa con aspectos de ciudadanía intercultural en sus clases de lengua. Por otra parte, a pesar de que en ambos estudios los alumnos eran conscientes de las dimensiones interculturales y de ciudadanía implicadas, no necesitaron familiarizarse con el marco teórico que sustentaban ambos trabajos. Si bien todo lo expuesto muestra los puntos en común entre ambos proyectos, los tópicos o temas incluidos para desarrollar aspectos relacionados con una ciudadanía intercultural difieren. Mientras que Porto y Yulita (2017) toman el tema de la guerra entre ambos países participantes del estudio, mi tesis lo hace por medio de una temática general que parte de la noción “el mundo que

deseamos” basándose en los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU, pero toma (de los 17 objetivos posibles) los relacionados a temáticas medioambientales claramente relacionadas con la noción de un ciudadano ecológico.

Los estudios relevados hasta aquí en este capítulo, incluyendo el de esta tesis, proponen dar cuenta de los principios de una ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras haciendo foco en aspectos teóricos, como así también en implicancias pedagógicas. Los estudios que se presentan a continuación comparten con esta tesis la aplicación del concepto de comunidades imaginadas.

Pavlenko y Norton (2007) desarrollan su estudio basándose en la noción de comunidades imaginadas, y las presentan como una manera de comprender la relación entre la enseñanza de una lengua extranjera y el concepto de identidad. Analizan las formas en que la pertenencia real y deseada de los estudiantes de lenguas en “comunidades imaginadas” (Anderson, 1983) afectan sus trayectorias de aprendizaje. Comienzan su estudio desarrollando la noción de comunidades imaginadas con referencia a la lengua y la identidad. Luego, muestran cómo el proceso de imaginar y reimaginar las múltiples participaciones de cada uno puede influenciar la representación, motivación, inversión y resistencia en el aprendizaje del inglés en términos de cinco grupos de identidad: identidad poscolonial, global, étnica, multilingüe y de género.

A su vez, las autoras argumentan que la noción de comunidades imaginadas tiene un gran potencial para relacionar la teoría y la práctica en la enseñanza de lenguas y para informar sobre una pedagogía crítica y transformadora. El marco teórico adoptado en este estudio se identifica con el postmodernista o postestructuralista.

Coincido con las autoras en este punto, principalmente cuando argumentan que la participación real y deseada de los estudiantes como miembros de esas comunidades afectan sus trayectorias educativas, influenciando su entidad, motivación y resistencia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Si bien la investigación de las autoras profundiza el concepto desarrollando cinco grupos de identidades, aspecto no desarrollado en mi tesis, coincido con ellas en considerar la relevancia de la noción de comunidades imaginadas y su implicancia pedagógica en las clases de lengua extranjera (en ambos casos inglés).

Otra autora que aborda su interés por el concepto de comunidad imaginada es Trentman (2013), quien desarrolla su investigación a través de los conceptos teóricos de inversión, comunidades imaginadas y comunidades de práctica para interpretar los datos obtenidos de estudiantes en el extranjero (Egipto). Los datos muestran que estos

estudiantes deseaban pertenecer a una comunidad imaginada de estudio en el extranjero en el Medio Oriente al demostrar las identidades de mediador intercultural y estudiante de lenguas. Sin embargo, las comunidades de práctica en las que participaron mientras que se encontraban en el extranjero brindaron oportunidades diferenciales para demostrar estas identidades, lo que resultó en alineaciones y desalineaciones entre realidad e imaginación. El grado de alineación entre las expectativas de los estudiantes y las realidades que encontraron podría colaborar en la explicación de la amplia variación en el acceso de los estudiantes a los ciudadanos egipcios y a su uso del idioma árabe.

Participaron de este estudio 54 estudiantes en el extranjero en Egipto de entre 19 y 27 años de edad, 13 de sus asociados egipcios y 10 instructores de árabe. 51 de los 54 estudiantes eran de los Estados Unidos y eran estudiantes o recién graduados de varias universidades públicas y privadas estadounidenses. Los datos recabados consistieron en entrevistas a todos los participantes, cuestionarios y observaciones de los participantes.

La autora concluye que al analizar el estudio en el extranjero utilizando los conceptos de inversión, comunidades imaginadas, y comunidades de práctica, los investigadores podrían colaborar en el desarrollo de programas que permitan a los estudiantes sortear exitosamente los complejos desafíos del aprendizaje lingüístico y cultural. Esto permitiría una mejor experiencia no sólo para los estudiantes de lengua, sino también para los lugareños con quienes interactúan, y tal vez podrían hacer realidad esa mediación cultural y el dedicado aprendizaje de la lengua, centrales para su comunidad imaginada.

Comparto el interés de la autora por estudiar el concepto de comunidades imaginadas como base conceptual para el desarrollo de una identidad internacional o transnacional.

Por otra parte, en su estudio, Kanno y Norton (2003) tienen como objetivo seguir investigando cómo la noción de comunidades imaginadas podría mejorar nuestra comprensión del aprendizaje de lenguas e identidad. Su intención es demostrar cómo el concepto de comunidades imaginadas puede dilucidar cuestiones relacionadas con la lengua, identidad y educación que han sido reconocidas como importantes, pero de las cuales hay muy poca evidencia en investigación. A su vez, estas autoras argumentan que el aprendizaje no es solamente un proceso cognitivo de adquisición de un conjunto de habilidades y de conocimientos, sino que también es parte de patrones cambiantes de participación en variadas comunidades con prácticas compartidas. A medida que los

estudiantes se vuelven más adeptos a las prácticas en la comunidad, incrementan su responsabilidad en la comunidad y se vuelven participantes más activos.

El abordaje que Kanno y Norton (2003) le asignan al concepto de comunidades imaginadas tiene relevancia para mi estudio, ya que coincidimos en la perspectiva desarrollada. En su investigación y en mi tesis las comunidades imaginadas refieren a grupos de personas, no inmediatamente tangibles o accesibles, con quienes nos conectamos a través del poder de la mente. En nuestra vida diaria interactuamos con muchas comunidades cuya existencia puede sentirse concreta y directamente. Estos vínculos imaginados se extienden espacial y temporalmente. Es por medio de estos vínculos que los sujetos participantes de mi proyecto logran construir una nueva identificación transnacional con “otros” ciudadanos desconocidos.

Los estudios que se enumeran a continuación se han interesado por cuestiones y temáticas medioambientales y ecológicas. De allí que ellos y esta tesis comparten ciertas cuestiones teóricas relacionadas con las características de un ciudadano ecológico.

En un estudio comparativo y transnacional, Kessler (2021) se ocupa de evaluar los factores comúnmente asociados con las percepciones de los jóvenes sobre el cambio climático como problemática y amenaza para el futuro del mundo. Dicho estudio establece que el hecho de promover la confianza institucional y el conocimiento cívico puede aumentar la preocupación y compromiso de los estudiantes por este problema en mayor medida que por medio de otras experiencias escolares curriculares que aborden lo ambiental.

Su investigación le confiere gran importancia a la teoría y a los contenidos de la educación cívica como herramienta necesaria para abordar esta problemática mundial y los considera muy valiosos a la hora de incrementar la eficiencia política y el compromiso cívico, llevando a los estudiantes a una mayor concientización y compromiso con esta temática medioambiental.

Se trata de un estudio comparativo y transnacional de estudiantes de 22 países quienes asistían al octavo año de su trayectoria escolar con una edad promedio de 14 años. Dicho estudio incluyó un análisis cuantitativo y multinivel.

El estudio utiliza los datos tomados del informe ICCS 2016, la encuesta más reciente de estudiantes en 24 países agrupados por regiones geográficas. Administrado por la Asociación internacional para la evaluación de logros educativos, el informe ICCS 2016

resulta ser de especial interés para académicos e investigadores que buscan investigar la participación de los jóvenes en cuestiones globales recientes.

En relación a los participantes coincido con la investigación del autor, en tanto son jóvenes que se encuentran transitando su educación secundaria y que muestran una clara preocupación por una problemática medioambiental local y global, que los lleva a promover una mayor conciencia y acción en la comunidad. Sin embargo, los contextos pedagógicos no coinciden en tanto que el estudio de Kessler no tiene relación con la enseñanza de una lengua, menos aún de una lengua extranjera.

La investigación del autor y la mía difieren en la mayoría de los aspectos. Los objetivos de ambos estudios son diferentes, como así también los marcos teóricos en los cuales se sustentan. La teoría que guía la investigación de este autor se relaciona con la educación cívica, teoría que en mi investigación resulta insuficiente para el desarrollo de un ciudadano intercultural.

Este estudio relevado tiene implicancias para la investigación y la práctica de cuestiones medioambientales a nivel local y global y pretende ser un aporte a la literatura sobre el tema y un llamado a investigaciones futuras.

Por otro lado, Pivovarova et al. (2021) exploran datos recabados de evaluaciones a gran escala para proporcionar información sobre cómo el conocimiento de los estudiantes sobre el medio ambiente podría abordar el desafío global de las amenazas ambientales para la humanidad, ayudando a una transición al desarrollo sostenible.

En un estudio cuantitativo, los autores analizaron los datos de la encuesta PISA de 2015 realizada por estudiantes de 15 años de 54 países que se encontraban atravesando su escolaridad obligatoria. Intentaron comprender hasta qué punto ellos eran conscientes de estos desafíos. Descubrieron que las actividades científicas, y el conocimiento ambiental de los estudiantes estaban asociados positivamente con su conciencia sobre los desafíos ambientales. La conciencia ambiental de los estudiantes, a su vez, estaba asociada con el pesimismo ambiental o su perspectiva sobre el futuro de los problemas ambientales. Los estudiantes que estaban más comprometidos con las ciencias ambientales eran más conscientes de estos problemas y, por ende, eran menos optimistas de posibles mejoras en el futuro. Estas actitudes pesimistas sobre el futuro podrían llegar a ser un precursor hacia un comportamiento pro-ambiental.

Los resultados de su investigación muestran una imagen transnacional del compromiso de los estudiantes con los problemas ambientales y ofrecen una idea del potencial de

los datos de evaluación a gran escala para informar las políticas de educación ambiental promovidas por países individuales y organizaciones internacionales.

Mi tesis y el trabajo de Pivovarova et al. (2021) tienen algunos puntos de contacto con respecto a rasgos que definen y describen al ciudadano ecológico, al aspecto transnacional de las problemáticas ambientales y a la importancia que se le confiere a la educación para el desarrollo de un verdadero ciudadano ecológico.

Investigaciones como las de Pivovarova et al. (2021) y Kessler (2021) se han interesado por establecer, por un lado, la importancia de la relación entre la toma de conciencia de los estudiantes que se encuentran atravesando su escolarización obligatoria sobre problemáticas medioambientales, y, por el otro, la necesidad que ellos ven de un llamado a la acción para toda la sociedad en su conjunto. Estos estudios, a su vez, marcan un fuerte reconocimiento de que dichas problemáticas tienen un impacto, no sólo a nivel local o regional, sino también a nivel global. La mayoría de estos estudios establecen conexiones con ciertos rasgos del ciudadano ecológico y de una ciudadanía ecológica. Ponen un énfasis en particular en la noción de bien común, ya que todos aspiran a la sostenibilidad medioambiental como objetivo social, traducible al de bien común. Comparto este interés por el desarrollo de un ciudadano ecológico. La diferencia entre este grupo de estudios y mi trabajo es que todos ellos se dan en contextos educativos que de ninguna manera se relacionan con la enseñanza de lenguas, ni con cuestiones interculturales relacionadas con la ciudadanía.

3.3. Síntesis

La mayoría de las investigaciones incluidas en este capítulo se ocupan de mostrar, por medio de estudios empíricos, la importancia del doble propósito que debe tener la enseñanza de lenguas: un propósito instrumental y un propósito educativo, capaz de contribuir a la mejora de los procesos educativos, al desarrollo de los individuos y a la evolución de las sociedades. Para ello, toman como sustento teórico a la teoría de la ciudadanía intercultural, basándose y profundizando sus principales axiomas y características. Desarrollan aspectos de esta teoría como criticidad, identidad internacional, acción en la comunidad, y lo hacen por medio de la inclusión de estudios de casos de diversos contextos socioculturales, etarios, transnacionales y colaborativos. En estos estudios, el desarrollo de esta identidad internacional se logra por medio de la comunicación transnacional entre los estudiantes. Tienen el objetivo de ser un aporte al campo y de estimular a futuras investigaciones. Abordan temáticas relacionadas con justicia social, derechos humanos o cuestiones medioambientales desarrollando

perspectivas internacionalistas sobre las mismas, siendo a su vez beneficiosas para los estudiantes, ya que constituyen un aspecto importante de la enseñanza intercultural para la ciudadanía. A su vez, los ayudan a accionar en sus propias comunidades con mirada internacional y transnacional. El rasgo distintivo de mi investigación, y creo que constituye el aporte innovador al campo, es el desafío que mi estudio muestra al evidenciar la construcción de una identidad internacional sin que exista una interacción real transnacional entre sus estudiantes. Esto se logra basándose en los conceptos de comunidades imaginadas y ciudadanía ecológica.

La mayoría de las investigaciones relevadas han tomado como sujetos de su investigación a adultos de educación superior, universitaria y a estudiantes de educación secundaria. Sólo un estudio (Porto et al., 2017) tiene como sujetos niños de educación primaria.

En términos de objetivos lingüísticos, y al tratarse de contextos de enseñanza de lenguas extranjeras en la mayoría de los casos, todos los trabajos fueron satisfactorios al combinar la enseñanza intercultural para la ciudadanía con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas en esa lengua extranjera. Esto se ve plasmado en el análisis de los datos y en los resultados obtenidos

He incluido, a su vez, estudios que comparten un interés por el desarrollo de un ciudadano ecológico y por la sostenibilidad medioambiental como objetivo social, traducible al del bien común.

En términos metodológicos, todas las investigaciones, excepto las de Pivovarova et al. (2021) y Kessler (2021), que son investigaciones de corte cuantitativo, siguen una metodología cuantitativa y muestran variedad en los instrumentos de recolección de datos y en la naturaleza de los mismos, que van desde datos documentales (encuestas, informes, autobiografías de encuentros interculturales, producciones y textos escritos producidos por los estudiantes, planificaciones de clases, fotografías registros de reflexión, videos, entre otros) a datos conversacionales/discursivos (entrevistas, grabaciones de clases, debates, conversaciones por Skype, entre otros).

A continuación, especifico de forma sintética la información de todos los trabajos que forman parte de esta revisión bibliográfica.

AÑO	TÍTULO	AUTORES	PAIS
2003	Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction.	Kanno y Norton	Estados Unidos
2007	Imagined Communities, Identity and English Language Learning.	Pavlenko y Norton	Estados Unidos y Canadá
2013	Imagined Communities and Language Learning During Study Abroad: Arabic Learners in Egypt.	Trentman	Egipto
2017	Green Kidz: Young Learners Engage in Intercultural Environmental Citizenship in an English Language Classroom in Argentina & Denmark.	Porto, Daryai-Hansen, Arcuri y Schifler	Argentina y Dinamarca
2017	Comparing Students' Perceptions of Global Citizenship in Hungary and the USA.	Golubeva, Wagner y Yakimowski	Hungría y Estados Unidos
2017	Exploring Perceptions of Intercultural Citizenship among English Learners in Chinese Universities.	Hui, Li, Hongtoo, Yuqin	China
2017	Beyond Language Barriers Approaches to Developing Citizenship for Lower-level Language Classes.	Yamada y Hsieh	Taiwán y Japón
2017	Incorporating Environmental Action into Intercultural Dialogue: Personal and Environmental Transformation and the Development of Intercultural Communicative Competence.	Houghton y Lan Huang	Taiwán y Japón
2017	Mural Art and Graffiti: Developing Intercultural Citizenship in Higher Education Classes in English as a Foreign Language in Argentina and Italy.	Porto	Argentina e Italia
2017	Language and Intercultural Citizenship Education for a Culture of Peace: The Malvinas/Falklands Project.	Porto y Yulita	Argentina y Reino Unido
2018	Stories of engagement: Pre-service language teachers negotiate intercultural citizenship in a community-based English language program.	Palpacuer-Lee, Hutchinson y Curran	Estados Unidos
2018	"A more inclusive mind towards the world": English language teaching and study abroad in China from intercultural citizenship and English as a lingua franca perspectives.	Fang y Baker	China
2018	Inclusive and exclusive uses of we in four American textbooks for multicultural teacher education.	Uzum, Yayan y Selvi	Estados Unidos
2018	Preparing elementary readers to be critical intercultural citizens through literacy education.	Huh y Suh	Corea
2018	Towards critical and linguistic awareness in language classrooms in Norway: Fostering respect for diversity through identity texts.	Krulatz, Steen-Olsen y Torgersen	Noruega
2018	The promising potential role of intercultural citizenship in preparing mainstream teachers for immigrant populations.	Sharkey	Estados Unidos
2021	Climate change concern among youth: Examining the role of civics and institutional trust across 22 countries.	Kessler	Estados Unidos
2021	Is Youth Pessimism Good for the Environment? Insights from PISA 2015	Pivovarova, Powers y Chachkhiani	Estados Unidos

3.4. Conclusión

En este capítulo me he dedicado a describir estudios sobre la enseñanza intercultural para la ciudadanía, y un grupo de investigaciones cuantitativas que abordan cuestiones medioambientales relevantes para esta tesis. He observado coincidencias y/o similitudes entre ellas y mi estudio, como así también sus características distintivas. En el capítulo siguiente, me ocupo de describir y justificar las elecciones metodológicas.

CAPÍTULO 4

ELECCIONES METODOLÓGICAS

4.1. Introducción

En este capítulo me propongo describir y justificar el diseño de esta investigación. En primer lugar, describo y fundamento el enfoque metodológico adoptado. Luego realizo una revisión de estudios relevantes en la bibliografía para relacionar los métodos de recolección y análisis de los datos. En otra instancia preciso y describo los instrumentos de recolección de los datos y el análisis de los mismos. Finalmente, considero aspectos vinculados a la validez, triangulación y confiabilidad en este estudio.

4. 2. Enfoque metodológico

Esta tesis adopta una metodología cualitativa. De acuerdo a Kaplan (1973), los métodos se refieren a técnicas y procedimientos utilizados en el proceso de recopilación de datos, por ende, el objetivo de la metodología entonces es describir enfoques, tipos y paradigmas de investigación. Kaplan sugiere que el objetivo de la metodología es ayudarnos a comprender, en la forma más amplia posible, no los productos de la investigación científica, sino el proceso mismo.

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas (habladas o escritas), y la conducta observable. Consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico (Taylor y Bogda, 1987).

La metodología cualitativa es utilizada en diversas perspectivas y en variadas disciplinas de las ciencias sociales, implicando múltiples métodos de recolección, análisis e interpretación de datos. No se privilegia un método sobre otro, sino que su utilidad depende de cómo pueden contribuir a responder la pregunta de investigación. De esto se desprende que la elección de los métodos de recolección, análisis e interpretación de datos se interrelaciona con otros aspectos de la investigación, tales como los objetivos, las características del campo y el marco teórico (Maxwell, 1996).

Es por ello que esta investigación está diseñada como un estudio de caso (Yin, 2018). De acuerdo a Nisbet y Watt (1984, p. 72), un estudio de caso es una instancia específica diseñada para ilustrar un principio más general, “es el estudio de una instancia en acción” (Adelman et al., 1980, p.82). Proporciona un ejemplo único de personas reales

en situaciones reales, permitiéndole a los lectores comprender las ideas más claramente que simplemente presentándolas con teorías o principios abstractos. Desarrollan una teoría que puede ayudar a los investigadores a comprender otros casos, fenómenos o situaciones similares.

El estudio de caso se caracteriza por focalizarse sobre un proceso, un fenómeno o una situación en particular. Asimismo, tiene un alto contenido descriptivo, lo cual permite mostrar las complejidades del caso y permite aproximarse a descripciones de cómo y por qué suceden los hechos (Sautu, 2005). En este sentido, el estudio de caso tiene la ventaja de captar aspectos que no son posibles de percibir en otros tipos de estudio y resulta por lo tanto adecuado para el estudio de cuestiones relacionadas con los temas de esta tesis.

Previo al desarrollo de esta investigación, se realizó un estudio piloto que permitió delinear y definir las etapas constitutivas de un proyecto de ciudadanía intercultural con implicancias en la clase de lenguas.

Esta prueba piloto se llevó a cabo en el año 2013 con estudiantes de una escuela secundaria en La Plata, Argentina, quienes trabajaron en forma conjunta aspectos de ciudadanía intercultural con estudiantes de segundo año de la carrera del profesorado y traductorado de inglés de la Universidad Nacional de La Plata y estudiantes de la Università degli Studi di Padova en Italia. El proyecto abordó la temática de arte mural y grafiti y estimuló a los estudiantes a investigar, analizar y reflexionar sobre estas formas de expresión. A su vez, ese proyecto tuvo objetivos lingüísticos, interculturales y de ciudadanía que fueron desarrollados desde la perspectiva de educación intercultural para la ciudadanía como marco teórico.

Esta experiencia fue de gran ayuda, ya que sirvió de base para la planificación y desarrollo de aspectos vinculados con el proyecto en el cual se basa esta tesis, aspectos fundamentales relacionados con objetivos, etapas, metodología, selección de la muestra y decisiones en torno a los datos a recabar. Por otra parte, fue de gran utilidad para anticipar probables dificultades y prever posibles maneras de abordarlas.

En esta tesis investigo sobre la viabilidad de una ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera sin la presencia de uno de los axiomas fundamentales de esa teoría en una situación empírica particular: cuatro cursos de inglés como lengua extranjera de una escuela secundaria pública en la ciudad de La Plata, Argentina, considerando que es un estudio de caso, el cual puede compartir (o no) ciertos rasgos con otros estudios. A pesar de que algunos autores señalan que los estudios de caso son un caso específico, útiles para ilustrar un principio más general, los resultados de un estudio de

caso pueden no ser generalizables. De allí la relación con lo que establecen Cohen et al. (2018) con respecto al carácter geográfico, temporal, organizacional e institucionalmente situado de los estudios de caso y la limitación que estos contextos confieren. En este sentido, esta tesis aporta al conocimiento de otras situaciones y fomenta el desarrollo de otras investigaciones para el análisis de aspectos similares o diferentes entre diferentes situaciones y contextos.

Abordo el estudio utilizando rasgos del enfoque etnográfico, en donde la descripción es central (Heras et al., 2005), y en donde los datos no se encuentran simplemente en el campo para ser recogidos, sino que son contruidos por el investigador desde su perspectiva y mirada.

En este aspecto, considero que esta metodología es la más apropiada para abordar la pregunta de investigación: ¿Es posible desarrollar ciudadanía intercultural en aulas donde la comunicación supranacional con grupos externos con contextos lingüísticos y culturales diferentes no es factible?

En esta investigación los datos comprenden:

- a) publicaciones en Instagram (en video, texto y variedad de recursos semióticos);
- b) comentarios de Instagram;
- c) producciones de las estudiantes creadas en clase (gráficos, cuadros, tablas, representaciones visuales);
- d) 21 infografías cosidas unas con otras para hacer una colcha;
- e) un video del proyecto creado por los 111 estudiantes;
- f) 85 Autobiografías de encuentros interculturales (AEI) (Byram et al., 2009) (un recurso destinado a guiar a los usuarios a reflexionar sobre un encuentro intercultural) completadas por estudiantes en inglés (Anexo 1).
- g) entrevistas a docentes y autoridades (entrevistas que abordan cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la lengua, los temas cubiertos y desarrollo de actitudes, valores y habilidades en los estudiantes).

Las Autobiografías de Encuentros Interculturales (AEI), en inglés *Autobiography of Intercultural Encounters (AIE)*, son una herramienta para realizar un auto análisis más que una valoración o evaluación en sentido estricto. Ayuda a los usuarios a analizar sus respuestas a encuentros interculturales, a cómo han aprendido de ellos y a cómo podrían responder a ellos a través de sus acciones futuras. Son un recurso basado en

un modelo de ciudadanía intercultural que define y describe las competencias necesarias para ser un buen ciudadano, como agente social en un contexto intercultural.

Los usuarios de la autobiografía son guiados a través de una serie de preguntas y estímulos para ayudarlos a analizar su experiencia intercultural desde una serie de perspectivas, para reflexionar sobre el significado que para ellos tiene y para considerar qué acción tomar en consecuencia. Los aspectos principales como actitudes, sentimientos, comportamientos, conocimiento y habilidades, son similares a otras descripciones de una competencia intercultural, pero el aspecto final, la acción, es fundamental. Refiere a las competencias de una ciudadanía activa y estimula un accionar en el mundo, y deja abierto el interrogante de si esa acción debe darse junto con otros en una red internacional, actuando a un nivel que ignore las limitaciones de las fronteras nacionales.

La autobiografía ha sido utilizada con gran éxito en la educación intercultural para la ciudadanía en contextos de clase de lengua extranjera (p. ej., Porto y Byram 2015; Porto, 2018).

Por otro lado, los padres firmaron formularios de consentimiento (Anexo 3) y he cumplido con las pautas éticas de investigación de Cohen, Manion y Morrison (2018).

4.3. Perspectivas comparativas desde la dimensión metodológica

Los trabajos sobre la ciudadanía intercultural son tanto conceptuales como empíricos. La mayoría de los incluidos en este capítulo son estudios empíricos y de caso contextualizados en el ámbito de la enseñanza de una lengua (Byram et al., 2018; Porto et al., 2017; Porto et al., 2018; Porto, 2017, Porto y Yulita, 2017; Yulita y Porto, 2017), compartiendo así el mismo enfoque metodológico con el de esta tesis.

Los estudios de Pivovarova et al. (2021) y Kessler (2021) y esta tesis muestran una clara diferencia en sus métodos de investigación. Mientras que ambos utilizan un método cuantitativo, mi tesis y el resto de las investigaciones incluidas en el capítulo 3 abordan sus preguntas de investigación desde un enfoque cualitativo. Picciano (2004) proporcionó una simple comparación entre métodos de investigación cuantitativa y cualitativa. Definió la primera como la que depende de “la recolección de datos numéricos que es luego sometida a análisis usando rutinas estadísticas” (2004, p. 51). Indicó que, por el contrario, la investigación cualitativa se basa en “significados, conceptos, contextos, descripciones y marcos ambientales” (2004, p. 32). Diferentes propósitos se acompañan de fuentes de información específicas. La investigación de los

autores mencionados se basa en información cuantitativa originada en bases de datos de escuela, resultados de evaluaciones, encuestas y cuestionarios, mientras que el estudio etnográfico (mi caso en esta tesis y el resto de las investigaciones relevadas en esta tesis) se basa en observaciones, registros de campo, diversos recursos semióticos, videos, entre otros.

Como mencioné anteriormente, todos los estudios mencionados en el capítulo 3, excepto los de Pivovarova et al. (2021) y Kessler (2021) abordan el tema desde un enfoque etnográfico, algunos combinándolo también con el análisis del discurso. Todos combinan diversos métodos de recolección de datos. Mi trabajo junto con los de Byram et al. (2017), Porto y Yulita (2017), Yulita y Porto (2017) y Porto (2017) utilizan las autobiografías de encuentros interculturales como instrumento destinado a guiar a los usuarios a reflexionar sobre un encuentro intercultural. La mayoría también utilizó entrevistas a los estudiantes en diversas etapas de cada proyecto. Muchas investigaciones, entre ellas esta tesis, utilizaron datos documentales como producciones de los estudiantes utilizando diversos recursos semióticos (posters, presentaciones de PowerPoint, videos, infografías) (Byram et al., 2017; Porto y Yulita, 2017; Porto et al., 2017 y Yulita y Porto, 2017).

La mayoría de los estudios, incluido el mío, muestran un gran interés por lo que sucede en el aula, relacionando conceptos teóricos con su implementación real en el contexto áulico.

4.4. Diseño de la investigación

En la sección anterior presenté, describí y justifiqué la elección metodológica para esta tesis e incluí una visión general del diseño de la investigación. En esta sección profundizo y detallo sobre los diversos aspectos que la componen (Figura 1).

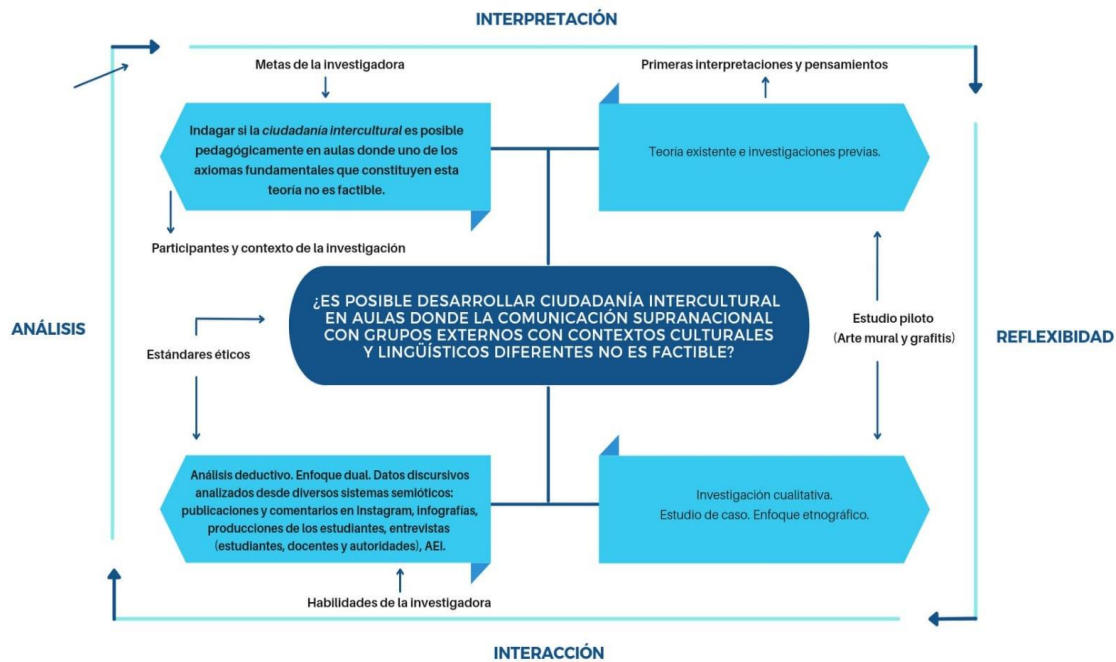


Figura 1 (Diseño de la investigación adaptado de Maxwell (1996, p. 6)

4.4.1. Población, contexto e instrumentación

La investigación se llevó a cabo entre el mes de septiembre y diciembre de 2019 durante 14 semanas en el Colegio Nacional Rafael Hernández, una escuela secundaria pública perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Participaron 111 estudiantes que pertenecían a cuatro cursos con dos docentes diferentes: 58 estudiantes entre 15 y 16 años de edad que asistían a dos cursos de 4° año y tenían un nivel de inglés A2-B1 de acuerdo a los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (CEFR); y 53 estudiantes, entre 16 y 17 años de edad quienes asistían a dos cursos de 5° año y tenían un nivel B1. Cada grupo tenía tres clases obligatorias de inglés por semana de 40 minutos cada una como parte de su programa de estudios. Dos de esas tres horas eran consecutivas, aspecto que colaboró en muchas de las tareas realizadas en clase, optimizando el tiempo de trabajo (Figura 2).

Curso	Edades	Nivel de inglés (CEFR)	Nº estudiantes		Total
			Hombres	Mujeres	
4to 5ta	15 y 16 años	A2-B1	12	18	30
4to 6ta	15 y 16 años	A2-B1	13	15	28
5to 4ta	16 y 17 años	B1	12	14	26
5to 5ta	16 y 17 años	B1	15	12	27

Figura 2 (Información de la población)

La elección de ese contexto estuvo motivada principalmente por varios motivos. Por un lado, el acceso a los cursos fue fácil ya que estaba a cargo como docente de dos de ellos, y por el otro, debido al paradigma de enseñanza abordado en las clases de inglés en la institución, que permitió el desarrollo del proyecto en el cual se basa esta tesis. La docente que estaba a cargo de los otros dos cursos, mi colega y amiga Pía Isabella, colaboró profesional y generosamente en las distintas instancias del proyecto.

Por otro lado, el análisis de las entrevistas a docentes y autoridades también permitió mostrar que el contexto era el adecuado, ya que éstas reflejan las concepciones de la mayoría de los docentes con respecto al enfoque de enseñanza de una lengua extranjera. Esa perspectiva se relaciona, por un lado, con el desarrollo de tareas de enseñanza de la lengua extranjera desde modelos de resolución de problemas; y por el otro con una comprensión más amplia de la enseñanza del inglés que tiene además de un propósito instrumental, un propósito educativo y humanista que le permite a los estudiantes actuar en la vida dentro y fuera del aula.

Todas las docentes del área (inglés como lengua extranjera) trabajaban con un determinado libro de texto, el cual complementaban con material extra desarrollado por ellas mismas, el cual abarcaba temas como cultura e identidad, globalización, arte latinoamericano y cuestiones ambientales. Los cuatro cursos implementaron la misma secuencia didáctica cuyo tema general era “el mundo que deseamos”, desarrollada a partir de los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU (Anexo 3).

4.4.2. Recolección y análisis de los datos

Las herramientas de recolección de datos que se utilizaron son: observaciones de clase, secuencia didáctica (con especificación de objetivos, contenido y tareas a desarrollarse), producciones de los estudiantes, documentos de referencia utilizados por los estudiantes, entrevistas y autobiografías de encuentros interculturales de los estudiantes que conformaron la muestra, como así también entrevista y conversaciones

informales con la docente. Los datos también incluyen publicaciones en Instagram (en video, texto y variedad de recursos semióticos), comentarios de Instagram, producciones de las estudiantes creadas en clase (gráficos, cuadros, tablas, representaciones visuales), infografías cosidas unas con otras para hacer una colcha, un video del proyecto creado por los 111 estudiantes y autobiografías de encuentros interculturales (AEI) (Byram et al., 2009).

Los cuatro cursos implementaron la misma secuencia didáctica cuyo tema general fue “el mundo que deseamos”, desarrollada a partir de los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU. Todas las tareas estimularon el uso real de la lengua para comunicar sus ideas a “otros” y a actuar en su contexto local. Encontraron conexiones entre los 17 objetivos propuestos por las Naciones Unidas, eligieron uno en el cual focalizarse e identificaron un problema local relacionado con ese objetivo, analizaron sus principales causas, consideraron formas de abordarlo y crear conciencia sobre él, diseñaron representaciones visuales para crear conciencia en la sociedad, idearon un plan de acción y lo implementaron. Su plan de acción colectivo fue una campaña medioambiental en Instagram, donde compartieron sus representaciones con otras personas en Argentina, pero también con ciudadanos de todo el mundo. Utilizando diversas técnicas artísticas para transmitir sus mensajes, también diseñaron sus propias infografías en pequeños grupos para representar el objetivo seleccionado de las Naciones Unidas. Recolectaron todas las infografías en una colcha, la cual fue exhibida en el colegio y crearon un video recopilando todas las publicaciones de la cuenta de Instagram que fue exhibido en el hall de entrada de la institución. Finalmente, los estudiantes también evaluaron su plan de acción analizando las reacciones de las personas a sus publicaciones en Instagram y analizando su impacto.

El proyecto estuvo constituido por las siguientes etapas (Figura 3):

- 1) Etapa de concientización: en cada curso, la docente introdujo el tema “el mundo que deseamos” por medio de una pregunta disparadora: ¿cuáles son los problemas más grandes por los que atraviesa el mundo actualmente? La discusión condujo a la introducción del concepto “objetivos de desarrollo sostenible” e implicaba una reflexión sobre las razones del por qué fueron propuestos por las Naciones Unidas. Los estudiantes realizaron varias tareas. Por ejemplo, analizaron la descripción de cada objetivo de las Naciones Unidas, los ordenaron de acuerdo a su criterio de prioridad, exploraron posibles conexiones entre ellos y los relacionaron con la pregunta disparadora inicial. Muchas de las tareas propuestas en esta etapa de la secuencia tenían también objetivos lingüísticos.

2) Etapa de investigación: en pequeños grupos, aún dentro de sus propios cursos, los estudiantes eligieron uno de los 17 objetivos, identificaron un problema local relacionado con él, y lo investigaron, es decir, estudiaron sus principales causas.

3) Etapa de acción: distribuidos en los mismos grupos consideraron distintas maneras de afrontar el problema y de concientizar a la sociedad sobre él. Con este objetivo, crearon un ícono para representar visualmente el objetivo elegido y el problema local.

4) Plan de acción colectiva: los estudiantes de los cuatro cursos se reunieron para diseñar una acción en conjunto, en este caso una campaña medioambiental en Instagram, donde compartieron sus íconos recientemente creados (objetivo de las Naciones Unidas + problema local) con otras personas en Argentina como así también alrededor del mundo. Utilizando sus íconos como base y diversas técnicas artísticas, diseñaron sus propias infografías sobre un retazo de tela para poder transmitir sus mensajes. Recolectaron todas las infografías y las cosieron en una manta, la cual fue exhibida en el hall del colegio. También crearon un video que compilaba todas las publicaciones de la cuenta de Instagram. Este video fue reproducido en el hall de entrada de la institución.



Figura 3 (Etapas del proyecto)

Con respecto al análisis de los datos, en una primera etapa llevé a cabo un análisis, a priori o deductivo, de carácter comparativo, entre los axiomas y características de la ciudadanía intercultural presentados por Alfred et al. (2006, pp. 233-234) y Byram et al. (2017, pp. xxiv - xxv) y el proyecto en que se sustenta esta tesis. El objetivo fue vislumbrar si esos axiomas y características que constituyen la noción de ciudadanía intercultural estaban presentes en el proyecto o no, y de qué manera.

En una segunda etapa me focalicé en la búsqueda de datos que confirmaran o desmintieran la presencia de los axiomas y características de la teoría de ciudadanía intercultural y de la teoría del internacionalismo relacionada con la comunicación transnacional en ciclos de análisis deductivo (Popper, 2005/1935). Para ello, adopté un enfoque dual. Primero analicé la evidencia lingüística en mis datos, por ejemplo, observando, descubriendo y describiendo características particulares de las publicaciones de Instagram, infografías y producciones de las AEI de los estudiantes. Al hacerlo, me involucré en una forma de análisis del discurso al tratar a la lengua como una práctica discursiva situada (Cohen, Manion & Morrison, 2018). La recolección,

transcripción y análisis de datos discursivos es un tipo de “historia natural” del fenómeno del cual están interesados los analistas del discurso (Edwards y Potter, 1993). Los discursos pueden considerarse como un conjunto de material lingüístico que es coherente en organización y contenido y el cual permite construir significado en contextos sociales. El énfasis en la construcción de significado indica la perspectiva de acción del análisis del discurso (Coyle, 1995). Luego complementé esta perspectiva lingüística y discursiva con el análisis de elementos no verbales, visuales y otros elementos semióticos en los datos (Kress, 2015), por ejemplo, en las infografías, videos y publicaciones de Instagram.

Presento los resultados de esta investigación en dos proposiciones principales, que desarrollo en el capítulo siguiente:

- a) los estudiantes desarrollaron una forma internacionalista de pensar y de actuar sin involucrarse en una comunicación supranacional;
- b) los estudiantes desarrollaron una identificación transnacional con otros desconocidos como ciudadanos ecológicos, llevándolos a una responsabilidad y acción individual y colectiva.

4.5. Validez, triangulación y confiabilidad

En esta sección me refiero a cuestiones de confiabilidad y validez de esta investigación, las cuales son consideradas dentro del marco de la investigación cualitativa. Debido a que, en los datos cualitativos, la subjetividad de los encuestados, sus opiniones, actitudes y perspectivas contribuyen a un cierto grado de sesgo, la validez, entonces, debe ser considerada como una cuestión de grado más que como un estado absoluto.

Maxwell (1992) establece que para este tipo de investigación el término *comprensión* resulta ser más apropiado que *validez*. La importancia recae en el significado que los sujetos le dan a los datos y las inferencias extraídas de los mismos. Agar (1993) afirma que, en la recolección de datos cualitativos, la intensa participación personal y las respuestas profundas de los individuos aseguran un grado suficiente de validez y fiabilidad.

Maxwell sostiene que existen diferentes tipos de validez en los métodos cualitativos que analizan su noción de comprensión. Los aplicables a esta tesis son: validez descriptiva (en relación a la precisión del relato, no es inventado, selectivo o distorsionado, tal como es el caso de mi estudio), validez interpretativa (refiere al significado e interpretaciones

que le confiero a los datos obtenidos), generalización interna (refiere a generalizar dentro de grupos y comunidades específicas, los cuatro cursos del Colegio Nacional Rafael Hernández; y en circunstancias particulares, la clase de inglés). En este caso no propongo generalizaciones externas.

Cohen et al. (2018) describen otros tipos de validez, algunos de los cuales pueden ser de utilidad para esta investigación. Uno de ellos es la validez de contenido, ya que los instrumentos utilizados abarcan lo que se intenta cubrir de manera justa y fácil de comprender. Por ello, intenté asegurarme de que los elementos a cubrir en el estudio sean una justa representación de la cuestión más amplia bajo investigación y de que los elementos elegidos como muestra sean abordados con la mayor profundidad posible. Por ende, la cuidadosa recolección de datos que se llevó a cabo para asegurar esa representatividad.

Otro tipo de validez que consideré es la ecológica, ya que no manipulé variables ni condiciones; las situaciones incluidas en esta investigación han sucedido naturalmente. Relacionada a esta validez ecológica, incluyo la cultural, que establece en qué medida un estudio es apropiado para el contexto cultural en el cual se lleva a cabo. La he aplicado en todas las etapas de la investigación, influyendo su planificación y su implementación. Implica un grado de sensibilidad con los participantes, culturas y circunstancias estudiadas (Morgan, 1999).

Existen otros tipos de validez, que he decidido no incluir en esta tesis ya que no los consideré relevantes para ella.

Cohen et al. (2018) definen a la triangulación como el uso de dos o más métodos en la recolección de los datos en el estudio de algún tipo de comportamiento. Este trabajo alcanza, por un lado, la triangulación temporal ya que busca similitudes entre los datos en un mismo momento (confiabilidad sincrónica), pero a la vez lo hace a lo largo del tiempo en que se ejecutó el proyecto (confiabilidad diacrónica). Por otra parte, alcanza la triangulación teórica ya que se incluyen diferentes teorías que contribuyen al marco teórico de esta tesis y la triangulación de investigador ya que los datos fueron analizados por mí y por otro observador.

Con respecto a la confiabilidad, algunos autores como Winter (2000), Stenbacka (2001) y Golafshani (2003) ponen en discusión la adecuación del término 'confiabilidad' en la investigación cualitativa. De allí que Lincoln y Guba (1985) prefieren reemplazarlo por términos como credibilidad, neutralidad, conformabilidad, fiabilidad, consistencia, aplicabilidad y transferenciabilidad.

El haber especificado los métodos de recolección y análisis de los datos, como mi posición y mi grado de participación en la investigación intentan aumentar el grado de confiabilidad externa.

He tenido en cuenta aspectos de confiabilidad interna. Fui consciente de registrar las distintas instancias de participación de los estudiantes del proyecto con un bajo nivel de interferencia y obtuve una segunda mirada por parte de la docente colega en algunas etapas del proyecto con respecto a observaciones, análisis e interpretaciones.

4.6. Conclusión

En este capítulo he descrito y justificado el enfoque metodológico desde el cual abordé este estudio, estableciendo relaciones entre las decisiones metodológicas tomadas en esta tesis y aquellas presentes en los antecedentes relevados y analizados. He precisado los instrumentos de recolección y análisis de los datos, como así también los datos que conforman la muestra. He señalado aspectos relacionados con la validez, triangulación y confiabilidad en esta investigación. En el capítulo siguiente me ocupé de presentar los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Introducción

En este capítulo presento los resultados de esta investigación. Utilizo información de todos los instrumentos de recolección de datos para responder de forma integrada a la pregunta de investigación: ¿Es posible desarrollar ciudadanía intercultural en aulas donde la comunicación supranacional con grupos externos con contextos culturales y lingüísticos diferentes no es factible? En primer lugar, presento el análisis y conclusiones con respecto a la búsqueda de datos que confirmen, o no, la presencia de los axiomas y las características constitutivas de la ciudadanía intercultural haciendo un análisis comparativo entre la teoría desarrollada por Alred et al. (2006) y Byram et al. (2017) y mi proyecto. Al hacerlo, me focalizo principalmente en uno de esos axiomas, lo cual me ha permitido llegar a dos resultados principales: a) los estudiantes desarrollaron una forma internacionalista de pensar y actuar sin participar en una comunicación supranacional, y b) los estudiantes construyeron una identificación transnacional con “otros” desconocidos como ciudadanos ecológicos, hecho que los condujo al desarrollo de una responsabilidad y accionar individual y colectivo. Utilizo bastardilla para evidenciar mis argumentos en los múltiples extractos de los datos que utilizo para su ejemplificación.

5.2. Resultados

Comienzo presentando esta sección con un análisis comparativo entre los axiomas y características establecidos por Alred et al. (2006, pp. 233-234) y Byram et al. (2017, pp. xxiv – xxv) y mi proyecto. Utilizo cursiva para expresar la conclusión a mi análisis y su justificación.

Axiomas

- a) La experiencia intercultural se lleva a cabo cuando personas de diferentes grupos sociales con diferentes culturas (valores, creencias y comportamientos) se encuentran.

Axioma no encontrado en el proyecto ya que los estudiantes pertenecían todos a clase media, habían nacido en la misma ciudad, y tenían contextos culturales y lingüísticos

comunes desarrollados por medio de una socialización primaria y secundaria (aunque naturalmente con idiosincrasias generadas por variadas identificaciones sociales). Durante el proyecto, los estudiantes no se encontraron con otros estudiantes de diferentes grupos sociales y culturas, sino que interactuaron entre ellos.

- b) “Ser intercultural” implica el análisis y reflexión sobre una experiencia intercultural, y actuar sobre la misma.

Axioma no encontrado en el proyecto considerando la definición de experiencia intercultural en a) (encuentro entre personas de diferentes grupos sociales y culturas).

- c) La experiencia democrática intercultural se lleva a cabo cuando las personas de distintos grupos sociales y culturas participan de una actividad democrática, política y social, sin eludir valores ni juicios.

Axioma no encontrado en el proyecto considerando la definición de experiencia intercultural en a) (encuentro entre personas de diferentes grupos sociales y culturas).

- d) La educación intercultural para la ciudadanía implica:

- producir/facilitar una experiencia relacionada con la ciudadanía intercultural y un análisis y reflexión sobre la misma.

Axioma no encontrado en el proyecto considerando la definición de experiencia intercultural en a) (encuentro entre personas de diferentes grupos sociales y culturas).

- lograr un cambio/aprendizaje en el individuo: un cambio cognitivo, actitudinal, de comportamiento; un cambio en la autopercepción / espiritualidad, un cambio en las relaciones con “otros” (es decir, con personas de diferentes grupos sociales); un cambio basado en lo particular, pero relacionado con lo universal.

Axioma parcialmente encontrado en el proyecto, debido a que los “otros” eran pares de su mismo grupo social.

Sobre esta base, mi primera sugerencia es que la ciudadanía intercultural podría ser redefinida y ampliada para comprender perspectivas diferentes que puedan encontrarse a través de la interacción con personas del mismo grupo social y con contextos

culturales y lingüísticos similares (o referida como experiencia “cultural”, Byram, 1997); y también encontrarse en y a través de textos, donde la noción de “texto” es comprendida en un sentido amplio para incluir medios escritos, orales, digitales, visuales, artísticos, performativos y materializados que involucran una variedad de recursos semióticos multimediales.

Características

- a) Una orientación comparativa (yuxtaposición) en actividades de enseñanza y aprendizaje y una perspectiva crítica que cuestiona los supuestos a través de los procesos de yuxtaposición.

Característica encontrada en el proyecto.

- b) Énfasis en la concientización del trabajo con “otros” (de un grupo y cultura diferente) a través de (1) procesos de comparación/yuxtaposición y (2) comunicación en una lengua (L1 o L2/3/...) que influencia las percepciones y que destaca la importancia de que los estudiantes sean conscientes de sus múltiples identidades.

Característica parcialmente encontrada a pesar de que los estudiantes participaron de procesos de comparación y yuxtaposición, pero interactuaron con otros (1) quienes eran pares en su misma escuela – estudiantes con contextos similares y que hablaban español como lengua nativa, y (2) utilizaron inglés como lengua extranjera entre ellos, pero no con otros que hablaran una lengua nativa diferente.

- c) Creación de una comunidad de acción y comunicación que sea supranacional y/o compuesta por personas con distintos comportamientos, valores y creencias que se encuentran potencialmente en conflicto, sin esperar soluciones fáciles y en conformidad.

Característica parcialmente encontrada en el proyecto debido a que no hubo comunicación supranacional, sin embargo, dentro del mismo grupo social las personas pueden tener valores y comportamientos contradictorios.

- d) Foco y rango de acción que sea diferente del que está disponible cuando no se trabaja con “otros”, donde “otros” refiere a aquellas personas de cualquier grupo

social que inicialmente han sido percibidos como diferentes, miembros de un grupo externo.

Característica no encontrada en el proyecto debido a que no había miembros de un grupo externo.

- e) Importancia de ser conscientes de las identidades propias existentes y de apertura a identidades sociales adicionales a la nacional y regional, etc. (por ejemplo, la formación de identidades grupales supranacionales quizá temporales a través de la interacción con “otros”).

Característica no encontrada en el proyecto debido a que c) no fue encontrada; sin embargo, los estudiantes desarrollaron un sentido de unión e identificación con “otros” desconocidos como ciudadanos del mundo.

- Prestando igual atención a cognición/conocimiento, afecto/actitud, comportamiento/habilidades.

Característica encontrada en el proyecto.

- Todo lo precedente, acompañado de un consciente compromiso por los valores (es decir, rechazo al relativismo), de ser conscientes de que los valores a veces están en conflicto y son interpretados de manera diferente, pero estar comprometidos a la cooperación (como ciudadanos de una comunidad).

Característica encontrada en el proyecto al focalizarse en los objetivos de la ONU.

Por ello, mi segunda sugerencia parte del punto anterior que implica que el contacto con otros podría extenderse para involucrar no sólo a personas de diferentes grupos sociales con diferentes lenguas y culturas, sino también a personas de contextos lingüísticos y culturales similares. De esta manera, la característica de comunicación supranacional con miembros de un grupo externo y la identificación transnacional con ese grupo puede no ser esencial. Sugiero que otros tipos de identificación transnacional pueden surgir.

De acuerdo a Byram et al. (2017), estos axiomas y características de la educación intercultural para la ciudadanía atienden a dos propósitos: planificar este tipo de educación, y evaluar su presencia en algún proyecto, institución o sistema educativo. Mi

modesto análisis y evaluación antes descrita inspiró mi pregunta de investigación: ¿Es posible desarrollar ciudadanía intercultural en aulas donde la comunicación supranacional con grupos externos con contextos culturales y lingüísticos diferentes no es factible?

Como mencioné en el capítulo anterior, llevé a cabo un análisis *a priori* utilizando los axiomas y características de la ciudadanía intercultural. Todo este proceso de análisis desarrollado dio lugar a dos proposiciones las cuales refieren a dos resultados principales y enumero a continuación: a) los estudiantes desarrollaron una manera internacionalista de pensar y actuar sin participar de una comunicación supranacional, y b) los estudiantes desarrollaron una identificación transnacional con otros desconocidos como ciudadanos ecológicos, la cual los condujo al desarrollo de una responsabilidad y accionar individual y colectivo.

He utilizado bastardilla para marcar la evidencia para mis argumentos en los múltiples extractos de los datos que utilizo como ejemplos.

a) Los estudiantes desarrollaron una manera internacionalista de pensar y de actuar sin participar en una comunicación supranacional.

Aquí presento los resultados en dos grupos: en primer lugar, un pensamiento y accionar internacionalista conceptualizado por las docentes (en los objetivos de aprendizaje y en los planes de clase) y por los estudiantes (en sus descripciones escritas del proyecto y en sus autobiografías de encuentros interculturales - AEI – Byram et al., 2009); en segundo lugar, un pensamiento y accionar internacionalista “en acción”, es decir, durante la implementación del proyecto. Abordo cada uno por separado a continuación.

1. Conceptualizaciones de docentes y estudiantes de pensamientos y accionar internacionalistas

El pensamiento y accionar internacionalista fue inicialmente materializado en los objetivos de aprendizaje que las docentes tenían para este proyecto (Anexo 4):

PENSAMIENTO

- explorar, analizar, reflexionar y discutir cuestiones medioambientales local y globalmente;
- desafiar representaciones y concepciones sobre el medio ambiente que se daban por sentado.

ACCIONAR

- elaborar un plan de acción planificado para concientizar a la sociedad sobre los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas e implementarlo.

La secuencia didáctica fue también desarrollada para promover el internacionalismo. Por ejemplo, para comenzar a abordar la pregunta guía y disparadora (¿cuáles son los problemas más grandes que tenemos en el mundo en la actualidad?), los estudiantes analizaron y discutieron sobre la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la ONU. Identificaron la cadena lexical marcando la base del internacionalismo como problemas que son demasiados grandes para las naciones (Byram, 2018). Esta tarea estuvo seguida de una discusión grupal:

[La Agenda] proporciona un *plan compartido para la paz y la prosperidad de las personas y el planeta, ahora y en el futuro*. En el centro se encuentran los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que son un *llamado urgente a la acción de todos los países*, desarrollados y en desarrollo, *en una asociación mundial*. Reconocen que poner fin a la pobreza y otras privaciones debe ir de la mano con estrategias *que mejoren la salud y la educación, reduzcan la desigualdad y estimulen el crecimiento económico, a la vez que se encarguen del cambio climático y de la preservación de nuestros océanos y bosques*.

(<https://unosd.un.org/content/sustainable-development-goals-sdgs>) (Énfasis agregado en bastardilla).

Los estudiantes luego conceptualizaron el proyecto por escrito en las autobiografías de encuentros interculturales (AEI). Las autobiografías muestran que ellos adoptaron ese pensamiento internacionalista. Las expresiones “*protect and change our world* [protege y cambia nuestro planeta]”, “*in our world* [en nuestro planeta]”, “*all the people who watch the video get to know*, [todas las personas que miran el video se enteran]”, “*save the world* [salva a nuestro planeta]”, “*the world is in danger* [el mundo está en peligro]” indican que los estudiantes no estaban pensando sólo en su ciudad o país, sino más bien en todo el mundo. Las expresiones “*make people conscious* [concientizar a la gente]”, “*inspire them to make a change* [inspirarlos a que produzcan un cambio]”, “*I share lots of pictures* [comparto muchas imágenes]”, “*we have to stop the pollution* [debemos detener la contaminación]”, “*show people about the problems in the world* [mostrar a las personas los problemas que hay en el mundo]”, “*sharing information on Instagram* [compartir información en Instagram]”, son indicadores de un accionar internacionalista.

This is a project *to protect and change our world*. Then the objective of the project is *to make people conscious of the problems in our world and inspire them to make a change and help*. [Este es un proyecto *para proteger y cambiar nuestro planeta*. Luego, el objetivo del proyecto es *concientizar a las personas de los problemas en nuestro plantea y alentarlos a hacer un cambio y ayudar*] (Curso 3 Estudiante 2).

The video we posted *made me aware how terrible is this problem* and after that I'm trying to take care of water. *I hope that all the people who watch the video get to know the gravity of the problem*. [El video que publicamos *me concientizó de cuán serio es este problema*, y luego de eso estoy tratando de cuidar el agua. *Espero que toda la gente que mire este video llegue a conocer la gravedad del problema*] (Curso 4 Estudiante 9).

During the project I realized I'm not doing things to *save the world* all the time but I do some things that I thought. For example, *every time I use Instagram, I share lots of pictures and post in my profile* because *it's important to me people realize the world is in danger and we have to stop the pollution we started, the waste of our resources*. [Durante el proyecto me di cuenta de que no estoy haciendo cosas para *salvar al planeta* todo el tiempo, pero hago algunas cosas que pensaba. Por ejemplo, *cada vez que uso Instagram, comparto muchas fotos y público en mi perfil porque es importante para mí que la gente se dé cuenta que el mundo está en peligro y que debemos detener la contaminación que originamos, los desechos de nuestros recursos*] (Curso 3 Estudiante 6).

We are trying to *show people about the problems in the world* doing this project and *sharing information on Instagram*. [Estamos tratando de *mostrarle a las personas los problemas que hay en el mundo llevando a cabo este proyecto y compartiendo información en Instagram*] (Curso 1 Estudiante 7).

It is a project that served us to understand and to investigate a lot of *problems in the world*. [Es un proyecto que nos sirvió para comprender y para investigar muchos *problemas que hay en el mundo*] (Curso 2 Estudiante 15).

2. *Pensamiento y accionar internacionalista “en acción” durante la implementación del proyecto*

Esta perspectiva internacionalista presente en los objetivos y planes de clase de las docentes y en las reflexiones generales de los estudiantes, fue también identificada en las infografías de los estudiantes que representaban al mundo entero en lugar de a su ciudad, país o región (Anexo 7 - Infografías 2, 5 y 10 - Pensamiento internacionalista en las infografías de los estudiantes).



Infografía 2

Infografía 5



Infografía 10

Al reflexionar sobre los objetivos y audiencia de las infografías en sus AEI, los estudiantes mencionaron explícitamente un foco internacional:

The aim of the infographic is to inform the *people around the world* and to raise awareness. *The audience is real people from different parts of the world, people in general, anyone that can be interested in this.* [El propósito de la infografía es

informar a las *personas de todo el mundo* y concientizarlas. *La audiencia son personas reales de distintas partes del mundo, la gente en general, quien sea que esté interesado en esto*] (Curso 3 Estudiante 6).

[The audience is] *To all the society*. [[La audiencia es] *toda la sociedad*] (Curso 1 Estudiante 7).

The aim is (...) to *reach people from different places* and to make them be together for a *unique global aim*. [El objetivo es (...) *llegar a las personas de diferentes lugares* y hacer que estén juntos para un *propósito global único*] (Curso 4 Estudiante 13).

...thinking to *reach people from different parts of the world* (through Instagram). ... [pensando en llegar a las personas en distintas partes del mundo (a través de Instagram)] (Curso 3 Estudiante 22).

The same problems are shared by different countries so, *the same actions must be taken by everybody in the world*. [Los mismos problemas son compartidos por distintos países, por lo tanto, *todas las personas en el mundo deben realizar mismas acciones* (Curso 2 Estudiante19)].

...we know that *most problems are international* [... sabemos que *la mayoría de los problemas son internacionales*] (Curso 3 Estudiante 13).

A través de la interacción con textos de todo tipo, los estudiantes comenzaron a pensar de una manera internacionalista en lugar de hacerlo como personas que pertenecen a otro país. Consideraron la base nacionalista de sus propias visiones y valores investigando, descubriendo y comparando y contrastando críticamente visiones del mundo, conocimiento y perspectivas. Por ejemplo, luego de una etapa de indagación e investigación, un grupo diseñó una representación visual que muestra dos mapas de Argentina en una escala de colores indicando el porcentaje de hogares sin agua potable ni cloacas en cada provincia del país, y utilizaron los mapas para comparar y contrastar la información con la situación en otros países. El análisis crítico dio lugar a revelaciones sorprendentes: mientras que sólo 6 de 24 provincias tienen provisión completa de agua potable (97%), Argentina se encuentra entre los primeros países junto con Uruguay con respecto a la provisión de agua en América del Sur (Anexo 8 – Imagen 1).

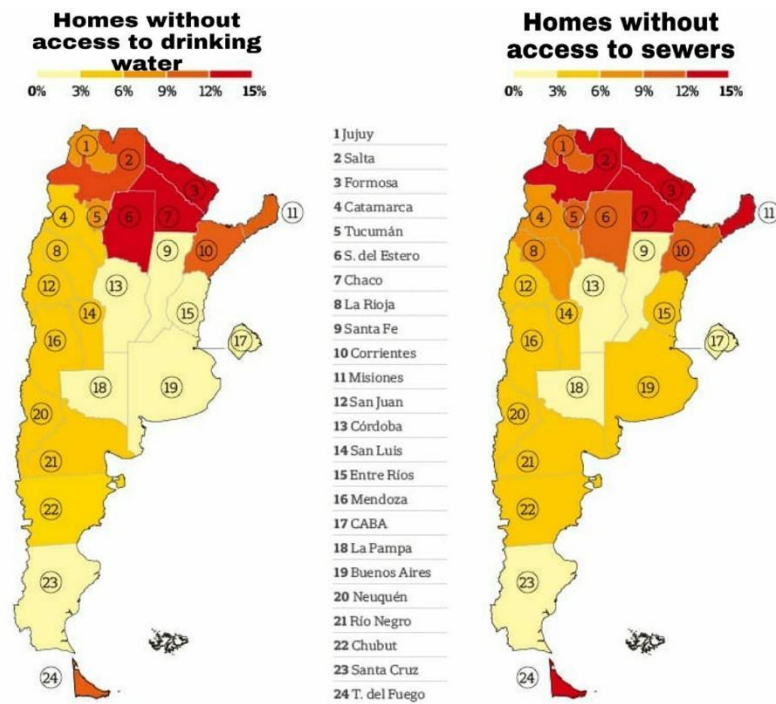


Imagen 1 (Agua limpia y saneamiento)

La siguiente imagen (Anexo 8 – Imagen 2) muestra la manera en que otro grupo abordó el estado actual de la energía renovable en 13 países incluyendo Argentina utilizando información estadística de la Agencia Internacional de Energía Renovable. La etapa de investigación (“*learned a lot [aprendimos mucho]*”, “*read a lot about [leímos mucho sobre]*”) condujo a la toma de conciencia de diferentes perspectivas sobre el tema (“*but then we discovered some bad points [pero luego descubrimos algunos puntos negativos]*”) y la adopción de un posicionamiento crítico (“*we decided to inform on this: advantages and disadvantages [decidimos informar sobre eso: ventajas y desventajas]*”) con un foco internacional (13 países). Una sección de la infografía incluía un llamado a la acción: “*we can all help to live in a better world [todos podemos ayudar para vivir en un mundo mejor]*”.

I learned a lot, and read a lot about renewable energy. I was very satisfied with our findings but then we discovered some bad points about it (very little ones). So, we decided to inform on that: advantages and disadvantages of renewable energy illustrated with 13 countries. [Aprendí mucho, leí mucho sobre energía renovable. Estaba muy satisfecho con nuestros hallazgos, pero luego descubrimos algunos puntos negativos sobre eso (muy pequeños). Entonces, decidimos informar sobre eso: ventajas y desventajas de la energía renovable ilustradas con 13 países.] (Curso 4 Estudiante 5, AEI).

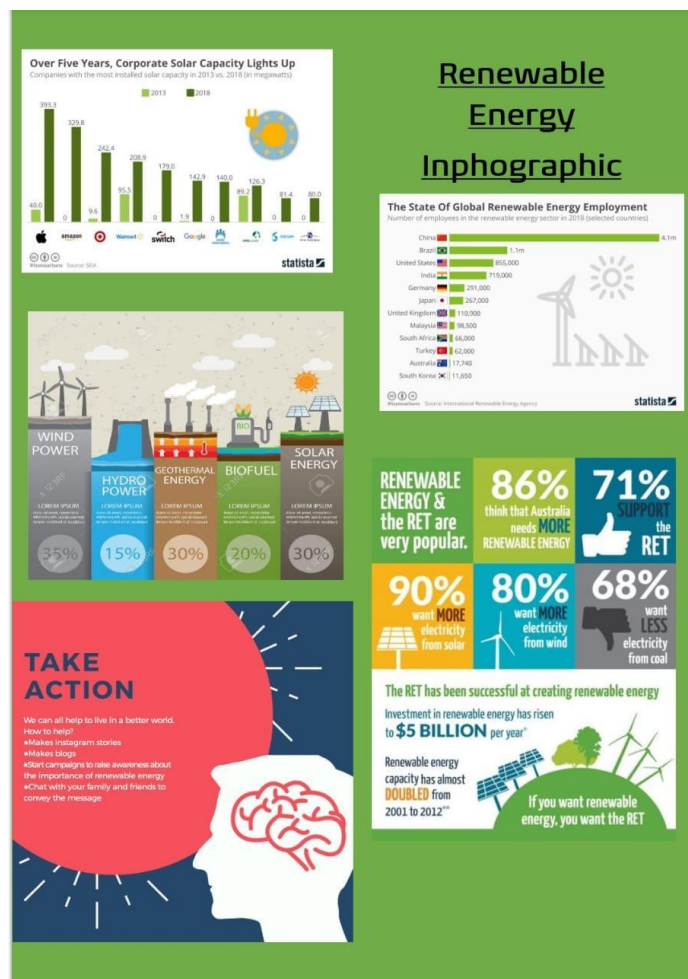


Imagen 2 (La energía renovable desde una perspectiva internacional)

Otro grupo relacionó dos temas, inundaciones y deforestación, en Argentina y Brasil, y a través de la investigación y el debate, descubrieron las causas fundamentales de las inundaciones recurrentes en el norte de Argentina, fuertemente relacionadas con las prácticas de deforestación en el país vecino. Al estudiar conexiones con la situación relacionada con cada tema de la ONU en otras partes de su país (provincia de Misiones) y más allá de él, es decir, en la región (Brasil) y en el mundo (“*not only locally but internationally [no sólo localmente sino también internacionalmente]*”), los estudiantes ahondaron en las causas fundamentales de los problemas actuales y sus consecuencias en las personas (“*for people [para las personas]*”, “*every person in the world [cada persona en el mundo]*”). Rastrear huellas ecológicas (“*caused in the south of Brazil [causadas en el sur de Brasil]*”), mostrando el impacto que nuestras acciones tienen a nivel local y global (“*and these things have effects not only locally but internationally [y*

esas cosas tienen efectos no sólo localmente, sino internacionalmente]); y se guiaron por obligaciones morales a una comunidad de desconocidos (*“dangerous and terrible for people” [peligroso y terrible para las personas]*). Esta dimensión incorporó la criticidad y reflexividad que caracterizan a los ciudadanos orientados por la justicia (Westheimer y Kahne, 2004)². Las responsabilidades que cada uno de nosotros tenemos como ciudadanos ecológicos son responsabilidades internacionales (Dobson, 2007), aspecto moral del internacionalismo (Byram, 2018):

More local problems are the floods in the north of Misiones [an Argentinian province]. *Floods main cause is the deforestation caused in the south of Brazil.* Authorities or local government from Brazil aren't doing different things to cope with the problem. Authorities from Misiones design different plans. *Also, the people in Argentina try to raise awareness in people here and in Brazil about the problem (...)* We mustn't cut the trees, they are the lungs of the planet, they give us oxygen, fresh air, and a beautiful place to live. Also, if we cut the trees, we cause floods and that's dangerous and terrible *for people. And these things have effects not only locally but internationally. We live in the same world, every person in the world and every government must help.* [Más problemas locales son las inundaciones en el norte de Misiones (una provincia argentina). *La causa principal de las inundaciones es la deforestación causada en el sur de Brasil.* Las autoridades o el gobierno local de Brasil no están haciendo nada para afrontar el problema. Las autoridades de Misiones diseñaron varios planes. *También, las personas en Argentina tratan de concientizar a la gente sobre el problema aquí y en Brasil (...)* No debemos cortar los árboles, son los pulmones del planeta, nos dan oxígeno, aire puro, y un lugar hermoso para vivir. También, si cortamos los árboles, causamos inundaciones y eso es peligroso y terrible para las personas. *Y esas cosas tienen efectos no sólo localmente sino internacionalmente. Vivimos en el mismo planeta y todos los gobiernos deben ayudar.*] (Curso 3 Estudiante 6, Encuesta).

Esto se continúa en el video publicado en Instagram, titulado “Fuerter lluvias, inundaciones masivas” (Anexo 9 - Video 5), que involucra a la audiencia con datos, imágenes y mensajes impactantes (*“If this doesn't change, this cycle will keep repeating and it will only keep getting worse” [Si esto no cambia, este ciclo va a seguir repitiéndose y sólo seguirá empeorándose]*, refiriéndose a la cadena de problemas medioambientales causados por prácticas y hábitos nocivos, buscando y marcando

² Los autores identifican dos tipos de ciudadano: el ciudadano individualmente responsable (una persona honesta, íntegra (que realiza buenas acciones como reciclar y ayudar a las personas en necesidad), y el ciudadano participativo (que colectivamente se compromete a realizar una acción civil, en este caso la campaña por Instagram). Significativamente, el proyecto propició el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos orientados a la justicia, quienes críticamente evalúan estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales (Westheimer y Kahne, 2004, p.240).

aquí también rastros de huellas ecológicas. El video termina con un mensaje final apelando a la reflexión y a la acción colectiva: “*If we don’t do anything, who will?*” [*Si no hacemos algo, ¿quién lo hará?*].

Otro grupo abordó un objetivo relacionado (número 14), la vida bajo el agua (Anexo 8 - Imagen 3), y estructuró su representación visual alrededor de tres preguntas: ¿qué aspiramos?, ¿cómo nos afecta esto localmente? (relacionando el tema con el “río Matanza-Riachuelo” y su contaminación) y “¿qué podemos hacer para ayudar? La etapa de investigación condujo al descubrimiento (“*I learned*” [*aprendí*], “*one of the most contaminated rivers*” [*uno de los ríos más contaminados*], a la toma de conciencia (“*made me realize*” [*me hizo dar cuenta*]) y a la preocupación (“*highly concerned me*” [*me preocupó mucho*]):

Because of the project, *I learned that* the Riachuelo is *one of the most contaminated rivers in the world*, which *highly concerned me and made me realize* how close these problems are to us. [Debido al proyecto, *aprendí* que el Riachuelo es *uno de los ríos más contaminados del mundo*, lo que *me preocupó mucho y me hizo dar cuenta* cuán cerca estos problemas están de nosotros.] (Curso 3 Estudiante 22, AEI).

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

14 LIFE BELOW WATER
Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development



WHAT ARE WE AIMING FOR? The expansion of protected areas for marine biodiversity and existing policies and treaties that encourage responsible use of ocean resources are still insufficient to combat the adverse effects of overfishing, growing ocean acidification due to climate change and worsening coastal eutrophication. As billions of people depend on oceans for their livelihood and food source and on the transboundary nature of oceans, increased efforts and interventions are needed to conserve and sustainably use ocean resources at all levels.

HOW DOES IT AFFECTS US LOCALLY?

The Matanza-Riachuelo River, is a water course 64 km east of Argentina, which is born in the province of Buenos Aires, is the southern limit of the Autonomous city of Buenos Aires and ends at the Rio de la Plata. Its course receives numerous industrial wastes, especially tanneries, which position it as the third most polluted river on the planet.

The Rio de la Plata is almost useless outside of navigation and we are talking about a river that is a source of water for human consumption (around 5 million people), irrigation, recreation and industrial use. Any of these uses are invalidated. On the other hand, fauna and flora are already seriously compromised



sewage waste, industrial waste and urban solid waste are some of the main pollutants of the river

Sewage waste provides nitrogen compounds, such as nitrates, nitrites and ammoniums, which are used by photosynthetic organisms as nutrients. If they are registered in large numbers, as happens in the Berazategui coast, they cause the excessive increase of organisms that prevent the passage of light and an **eutrophication** process begins, that is the death of the biota, in addition to providing pathogenic organisms, such as bacteria and viruses.

WHAT CAN WE DO TO HELP?

Action needs to be taken and quickly. The contaminated waters not only affect marine species but also the people living around it. Although there has been some projects funded by the government in the past none have been effective. Sadly it is a problem beyond our reach since major changes need to be made but it is our duty as citizens to step up and insist regulations are put in place. Altogether we can sign a petition and make history ourselves.

"The Riachuelo River in Argentina once symbolized the country's boom. Today, residents say it exemplifies corruption and waste. Efforts to clean up one of the world's most polluted bodies of water are gathering pace."



powered by **PIKTOCHART**

Imagen 3 (La vida bajo el agua)

También llevó a cambios en la perspectiva (“*shocking numbers of contamination*” [números impactantes de contaminación], “*made me change the way I look at things*” [me hicieron cambiar la manera en que veo las cosas]) y en acciones (“*It changed a lot of things about my daily life decisions* [cambió muchas cosas sobre las decisiones que tomo en mi vida diaria]):

In the area that I worked ‘Life below water’, *I had the chance to learn the shocking numbers of contamination* in the world’s most big resource: water. *It changed a lot of things about my daily life decisions* and *made me change the way I look at things*. [En el área en la que trabajé, “la vida bajo el agua”, *tuve la oportunidad de conocer los números impactantes de contaminación* en el recurso más grande del mundo: el

agua. *Cambió muchas cosas sobre las decisiones que tomo en mi vida diaria y me hizo cambiar la forma en que veo las cosas.*] (Curso 3 Estudiante 4, AEI).

El grupo concluyó:

*Action needs to be taken and quickly. The contaminated waters not only affect marine species but also the people living around it. Although there have been some projects funded by the government in the past, none have been affective. Sadly, it is a problem beyond our reach since major changes need to be made but it is **our duty** as citizens to step up and insist regulations are put in place. **Altogether we can sign a petition and make history ourselves.*** [Se necesita accionar y rápidamente. Las aguas contaminadas no sólo afectan a las especies marinas sino también a las personas que viven a su alrededor. A pesar de que ha habido proyectos financiados por el gobierno en el pasado, ninguno ha sido eficiente. Nos entristece saber que es un problema fuera de nuestro alcance debido a que se necesitan hacer importantes cambios, pero es **nuestro deber** como ciudadanos dar un paso adelante y exigir que se respeten las normas. **Juntos [nosotros]** podemos firmar un petitorio y hacer historia **nosotros mismos**] (Extraído de la Imagen 3).

Como evidencia lingüística, creo importante destacar el uso de la voz pasiva en la primera oración, ya que revela que estos estudiantes aparentemente no se sintieron responsables por esta identificada necesidad de accionar. Sin embargo, luego de una breve descripción de la situación (*“contaminated waters affect marine species and people”* [las aguas contaminadas afectan a las especies marinas y a las personas]), el tono cambia. Se mostraron conscientes del principio del internacionalismo (*“it is a problem beyond our reach”* [es un problema que está más allá de nuestro alcance]), reconocieron sentirse emocionalmente involucrados (*“sadly”* [nos entristece saber]), se distanciaron de la responsabilidad utilizando la voz pasiva nuevamente (*“major changes need to be made”* [se necesitan hacer mayores cambios]) (el principal rasgo del problema que requiere una solución más allá de lo nacional es otra característica del internacionalismo), y finalmente asumieron la responsabilidad e hicieron un llamado a la acción (*“it is our duty as citizens”* [es nuestro deber como ciudadanos], *“insist regulations are put in place”* [exigir que se respeten las reglas], *“sign a petition”* [firmar un petitorio], *“make history”* [hacer historia]). En resumen, la representación visual ilustra una manera internacionalista de pensar y de actuar. Una fuerte identificación con otros que no conocen (resultado que analizo en la próxima sección), es evidente aquí en el uso de los pronombres en primera persona del plural y expresiones (en negrita en el extracto): *“our duty [nuestro deber], “we” [nosotros], “ourselves” [nosotros mismos], “altogether” [juntos]*.

Otra representación visual que ejemplifica una manera internacionalista de pensar es la que refiere al objetivo 15, (Vida de los ecosistemas terrestres) (Anexo 7 – Infografía 11). A pesar de que la representación muestra una problemática local (un determinado animal en vías de extinción), la incorporación de la imagen del mundo en el centro de la imagen implica la clara referencia al impacto que esa problemática tiene a nivel global, o a la réplica de ese problema a nivel global. Los estudiantes utilizaron el recurso de la personificación del animal (“Save US” [SalvaNOS]) para llamar a la acción colectiva y a apelar al compromiso del ciudadano ecológico.



Infografía 11

La acción colectiva de los 111 estudiantes participantes se hizo pública creando una cuenta de Instagram (@takeactionnlp) para poder compartir sus representaciones visuales con otras personas en Argentina, poniendo la atención a problemáticas locales (“developed the problem in our Rio de La Plata” [desarrollaron el problema en nuestro Rio de La Plata]) y con otras personas alrededor del mundo mostrando una preocupación global (“this is a problem in many places” [este es un problema en muchos lugares], en los hashtags de las publicaciones: “#savetheworld” [#salvaeplaneta], “#climateaction” [#acciónporelclima], “#gointernational” [#seinternacional]). Esta etapa de acción global consistió en una campaña medioambiental en Instagram (“in takeactionnlp where you can find” [en takeactionnlp donde podés encontrar]) con un foco y alcance transnacional.

Our goal was life below water. *This is a problem in many places* but we developed the problem in our *Río de La Plata*. We made a video and painted an infographic. [Nuestro objetivo fue la vida bajo el agua. *Este es un problema en muchos lugares, pero desarrollamos el problema en nuestro Río de La Plata*. Hicimos un video y pintamos una infografía] (Curso 3 Estudiante13, AEI).

My group and I talked about the goal 14 'life below water'. *We made an informative video about 'El Río de La Plata' that you can see in Instagram, in 'takeactionnlp' where you can find more informative videos* about other goals. *We made patch to make a quilt later*. The quilt is going to have patches about all the goals. [Mi grupo y yo hablamos sobre el objetivo 14 "la vida bajo el agua". *Hicimos un video informativo sobre "El Río de La Plata" que se puede ver en Instagram, en "takeactionnlp", donde también se pueden encontrar más videos informativos sobre otros objetivos. Pintamos una tela para después confeccionar la manta*. La manta va a tener partes de todos los objetivos] (Curso 4 Estudiante 15, AEI).



[@Takeaction: ¿estas preparado para salvar al planeta? Queremos ayudar a fomentar la conciencia ambiental] (Comentario de Instagram).

#globalwarming [#calentamientoglobal]

#savetheworld [#salvaalplaneta]

#climateaction [#accionparaelclima]

#gointernational [#seinternacional]

El video que los estudiantes crearon, que compila todas las publicaciones de la cuenta de Instagram, incluye un llamado a otros desconocidos a accionar: "If we don't do

anything.... who will?" [Si no hacemos nada..... ¿quién lo va a hacer?] (video 5:05min)
(Anexo 9).

https://drive.google.com/file/d/1Aeca_GcbDNQIb48iQtxvZMegH2Y5W2Jb/view?usp=sharing

La imagen que muestro a continuación (Imagen 4) es un collage de varias infografías sobre el objetivo 14, la vida bajo el agua, cada una realizada por distintos grupos de estudiantes. La misma muestra las formas en que los estudiantes convocaron a otros a accionar, es decir, los convocaron a actuar de manera internacionalista.

Las dos primeras infografías son puramente visuales, pintadas a mano en tela, sin uso de la lengua. La tercera muestra un pez irónicamente atrapado en lo que debería ser su hábitat natural y una referencia directa a la comunidad global con la cual los estudiantes se sintieron identificados por medio del uso de imperativos: *"clean the shores" [limpiá las costas]*, *"don't waste plastic" [no desperdicies plásticos]*. En las otras infografías se pueden observar usos similares de los imperativos para convocar a esos "otros" desconocidos a accionar, o a llevarlos hacia una manera internacionalista de accionar (*"be clean" [se limpio]*, *"make a blue world" [hace un mundo azul]* *"don't pollute" [no contamines]*, *"save our waters" [salva nuestras aguas]*, *"save our oceans" [salva nuestros océanos]*, *"stop pollution" [detené la contaminación]* y *"stop dropping trash into the splash" [basta de arrojar basura en el agua]*).



Imagen 4 (Infografías sobre el objetivo 14, la vida bajo el agua)

En la teoría de la ciudadanía intercultural, el uso real de la lengua ocurre cuando hay una necesidad genuina de comunicar las propias ideas y mensajes a otros. En este caso, no hubo miembros de un grupo externo que hablaran inglés como lengua extranjera o lengua franca. De acuerdo a la teoría, la comunicación con pares del mismo grupo social, escuela, ciudad o país no es considerada una situación o contexto adecuado para brindar esa oportunidad de comunicación genuina. Sin embargo, los estudiantes interactuaron con sus compañeros y docentes utilizando no sólo español, sino también inglés, haciendo que su comunicación sí sea real y genuina, ya que su objetivo era transmitir sus significados a una audiencia imaginaria pero común para todos; transmitir sus mensajes a “otros” desconocidos, a esa comunidad de personas

que estaba “allá afuera” en el mundo. Para lograrlo, utilizaron inglés para transmitir sus significados de la manera que ilustro a continuación con extractos de las AEI y de las entrevistas:

Personally, I feel like I could put my English to good use, allowing me to express myself and I get a message across, *thinking to reach people from different parts of the world* (through Instagram) and inform them that *despite differences our contexts may have in relation to the same global problem, we share the same aim or goal* [Personalmente, siento que pude usar bien el inglés, lo cual me permitió expresarme y transmitir mi mensaje, pensando *en llegar a personas de distintas partes del mundo* (a través de Instagram) y explicarles que *a pesar de las diferencias que nuestros contextos puedan tener en relación al mismo problema global, compartimos el mismo objetivo.*] (Curso 3 Estudiante 1, AEI).

My classmates and I, took part in a project that was *for make people aware about what is happening in our planet. We´re damaging our planet, and if our planet is in danger, we´re too.* We had to choose one of “the sustainable development goals” and made an informative video about that goal, talking about a local problem. [Mis compañeros/as y yo fuimos parte de un proyecto que servía para *concientizar a las personas sobre lo que está pasando en nuestro planeta. Estamos dañando nuestro planeta, y si nuestro planeta está en peligro, nosotros también* Teníamos que elegir uno de los objetivos de desarrollo sostenible y hacer un video informativo sobre ese objetivo, hablando de un problema local.] (Curso 3 Estudiante 10, AEI).

We are trying *to show people about the problems in the world* doing this project and sharing information on Instagram. [Estamos tratando de *mostrar a las personas que hay en el mundo haciendo este* proyecto y compartiendo información en Instagram.] (Curso 1 Estudiante 1, Entrevista).

It is a project that served us to understand and to investigate a lot of problems in the world and *we found out many things that we do.* [Es un proyecto que nos sirvió para comprender e investigar muchos problemas del mundo y *descubrimos muchas cosas que hacemos.*] (Curso 2 Estudiante 3, AEI).

If I had to tell someone about my thoughts or reflections about this project, *I´d tell them* it´s extremely important to save the world. We mustn´t cut the trees, they are the lungs of the planet, they give us oxygen, fresh air, and a beautiful place to live. Also, if we cut the trees, we cause floods and that´s dangerous and terrible for people. [Si tuviera que contarle a alguien mis pensamientos o reflexiones sobre este proyecto, *les contaría que* es extremadamente importante salvar al planeta. No debemos cortar los árboles, son los pulmones del planeta, nos dan oxígeno, aire

puro, y un hermoso lugar para vivir. Además, si cortamos los árboles, causamos inundaciones y eso es peligroso y terrible para las personas.] (Curso 3 Estudiante 8, AEI).

El internacionalismo destaca una humanidad común basada en el humanismo y la comprensión de los otros, y proporciona una dirección moral que recalca una responsabilidad mutua. Supone criticidad y reflexión sobre los propios valores y creencias, como así también sobre los de los otros, y promueve un compromiso cívico. Los extractos que detallo a continuación, y que seleccioné de las AEI y de las encuestas, contienen evidencia de ese rasgo de criticidad.

I wouldn't say that the project necessarily changed me, it just made me more aware of the severity of the problem. [No diría que el proyecto necesariamente me cambió. Sólo me hizo más consciente de la severidad del problema.] (Curso 3 Estudiante 1, AEI).

This is a project to protect and change our world. Then the objective of the project is to make people conscious of the problems in our world and inspire them to make a change and help [Este es un proyecto para proteger y cambiar el planeta. Por eso, el objetivo del proyecto es concientizar a las personas de los problemas en el mundo e inspirarlos a hacer un cambio y a ayudar.] (Curso 3 Estudiante 17, AEI).

The video we posted made me aware how terrible is this problem and after that I'm trying to take care of water. I hope that all the people who watch the video get to know the gravity of the problem. [El video que publicamos me hizo tener conciencia de lo terrible que es este problema y después de eso estoy tratando de cuidar el agua. Espero que todas las personas que miren el video comprendan la gravedad del problema.] (Curso 4 Estudiante 14, AEI).

With my family we started a recycling project to make fertilizers for our plants [Con mi familia comenzamos un proyecto de reciclaje para hacer fertilizantes para nuestras plantas.] (Curso 3 Estudiante 5, AEI).

I felt responsible because there are a lot of things people must change to save the world that we don't do. In my position, I think I have to make people aware of the situation, for example when someone cut some plant or leave the tap open, I should say to that person they are putting the world in danger even with a simple thing. During the project I realized I'm not doing things to save the world all the time but I do some things that I thought. For example, every time I use Instagram, I share lots of pictures and post in my profile because it's important to me people realize the

world is in danger and we have to stop the pollution we started, the waste of our resources [Me siento responsable porque hay muchas cosas que las personas deben cambiar para salvar al planeta que no hacemos. Desde mi lugar, creo que tengo que concientizar a las personas sobre esta situación, por ejemplo, cuando alguien corta una planta, o deja la canilla abierta, debo decirle a esa persona que están poniendo al planeta en peligro, aún con algo tan simple. Durante el proyecto, me di cuenta que no hago cosas para salvar al planeta todo el tiempo, pero hago algo. Por ejemplo, cada vez que uso Instagram, comparto muchas imágenes y publico en mi perfil, porque es importante para mí que la gente se dé cuenta que el mundo está en peligro y que debemos detener la contaminación que empezamos, el malgastar nuestros recursos.] (Curso 3 Estudiante 8, Entrevista).

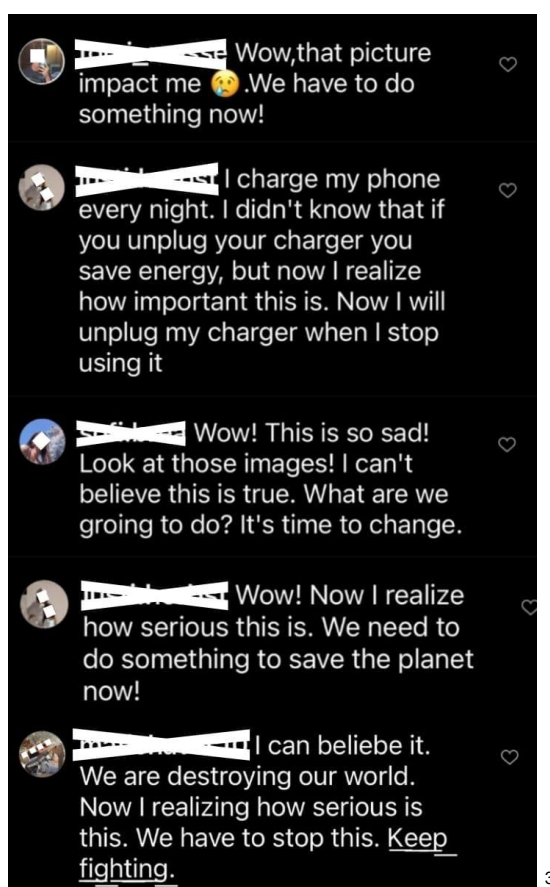
Con los distintos objetivos que nos dieron, vos ayudas a tomar conciencia sobre las desigualdades que hay en nuestro planeta como por ejemplo que no en todos los hogares haya agua potable. Me parece que es algo que no hay que olvidar (Curso 1 Estudiante 3, Encuesta).

Finalmente, un elemento importante en el desarrollo de un pensamiento y accionar internacionalista implica “un punto arquimediano desde el cual ver el mundo, desde el cual [los estudiantes] pueden ver lo que nunca han visto antes” (Byram, 2018, p.72). En los extractos de las AEI y en las publicaciones y comentarios que detallo a continuación, las expresiones de sorpresa (incluyendo los signos de exclamación) y de descreimiento son indicadores de este punto arquimediano (“*I had never imagined*” [Nunca había imaginado], “*I couldn’t believe that*” [no lo podía creer], “*Wow*”, “*I can’t believe my eyes!*” [¡No puedo creerlo! “*It is incredible*” [Es increíble]). Este punto arquimediano los condujo a tomar conciencia (“*now I realize*” [ahora me doy cuenta]) y a un cambio tanto a nivel personal en la esfera privada (“*I will unplug my charger*” [voy a desenchufar mi cargador]) como así también a nivel colectivo en la esfera pública (“*we have to do something now!*” [¡tenemos que hacer algo ahora!], “*we have to stop this*” [¡Tenemos que detener esto!], “*keep fighting*” [¡Sigamos luchando!]) (concientización y cambio resaltado en negrita). Estos ejemplos también muestran la posición moral de los estudiantes que va más allá de la nación, para promover cambios y acciones que conduzcan a un mundo mejor, característica del internacionalismo (Byram, 2018) y de una ciudadanía ecológica (Dobson, 2007):

The information and photos I saw *had a huge impact on me*, they were *really strong* since *I had never imagined* the problems were so serious despite being **sometimes aware of them** [La información y fotos que vi *tuvieron un gran impacto en mí*, fueron *realmente muy fuertes* ya que *nunca me hubiera imaginado* que los problemas

fueran tan serios a pesar de que **a veces era consciente de ellos**] (Curso 4 Estudiante 6, AEI).

the problems of not renewable energy that we use. *It was new to me and I couldn't believe that* 4 million Argentinians live in areas with contaminated water [... los problemas de la energía no renovable que usamos. Fue nuevo para mí y no podía creer que 4 millones de argentinos viven en áreas con agua contaminada] (Curso 1 Estudiante 5, AEI).



[@xxxxx: *Wow, esa imagen me impactó. No lo puedo creer. ¡Tenemos que hacer algo ahora!*] (Comentario de Instagram).

[@xxxxx: *Cargo mi celular todas las noches. No sabía que, si desenchufas el cargador, ahorra energía, pero ahora me doy cuenta cuán importante es. Ahora voy a desenchufar mi cargador cuando deje de usarlo.*] (Comentario de Instagram).

³ He decidido incluir algunos de los comentarios de Instagram en su versión original, preservando la identidad de los participantes en la interacción y ofrezco la traducción de dichos comentarios.

[@xxxxx: ¡Wow! Ahora **me doy cuenta cuán serio es esto. ¡¡Necesitamos hacer algo para salvar al planeta ya!!**] (Comentario de Instagram).

[@xxxxx: ¡Wow! ¡Esto es tan triste! ¡Mirá esas imágenes! No puedo creer que esto sea verdad. ¿Qué vamos a hacer? **Es momento de cambiar.**] (Comentario de Instagram).

[@xxxxx: *No lo puedo creer.* Estamos destruyendo nuestro planeta. **Ahora me doy cuenta cuán serio es. ¡Tenemos que detener esto! ¡Sigamos luchando!**] (Comentario de Instagram).

En general, a modo de resumen de este resultado, puedo afirmar que a pesar de que la característica de comunicación supranacional no estuvo presente, los estudiantes descubrieron nuevas perspectivas a través de la interacción con personas del mismo grupo social, con contextos lingüísticos y culturales similares, y además con y a través de textos de todo tipo utilizando Internet. De esta manera, los estudiantes desarrollaron una manera internacionalista de pensar y accionar.

b) Los estudiantes desarrollaron una identificación transnacional con otros desconocidos como ciudadanos ecológicos, lo que los condujo a una responsabilidad y acción colectiva e individual.

Uno de los axiomas de la ciudadanía intercultural es el surgimiento de una identidad grupal supranacional (internacional, transnacional), la cual se desarrolla a través de la interacción entre hablantes de diferentes lenguas y con diferentes culturas. Byram et al. (2017) ha proporcionado evidencia empírica de esta identificación en varios estudios. Mi punto aquí es que en esta investigación no ha habido una identificación transnacional en este sentido simplemente porque no ha habido interacción con un grupo externo. Sin embargo, mis resultados muestran que sí se ha desarrollado una identificación transnacional, no con pares transnacionales sino con “otros” desconocidos (unknown others) donde la identificación implicó un sentido de pertenencia a una comunidad imaginada (Anderson, 1983; Risager, 2006) de ciudadanos ecológicos, tal como se demuestra en la autobiografía de encuentros interculturales (“*our world*” [*nuestro planeta*], “*ourselves and the place we’re living*” [*nosotros mismos y el lugar donde vivimos*], “*a better future for all of us*” [*un mejor futuro para todos nosotros*]). Esta identificación transnacional es también una característica del ciudadano ecológico (Dobson, 2000, 2007). Las autobiografías muestran que la base para esta identificación radicó en que los estudiantes estaban comprometidos y fomentaron perspectivas y comportamientos beneficiosos para el planeta sostenibles y a largo plazo, siendo esta

otra de las características que define a los ciudadanos ecológicos, quienes operan sobre la base de la justicia, cuidado, compasión y responsabilidad (Dobson, 2007; Dobson y Bell, 2006) (“*the main cares that we should have*” [los principales cuidados que debemos tener], “*take care of species in danger and ourselves*” [cuidemos a las especies en peligro y a nosotros mismos], “*watch over the future*” [vigilar nuestro futuro], “*being aware about the things that we throw up*” [ser conscientes de las cosas que tiramos], “*help the world to be better*” [ayuda al planeta a estar mejor], “*veganism*” [veganismo]). Esta identificación y espíritu comprometido se revelan lingüísticamente en el uso de los pronombres en primera persona del plural en inglés (o, en el caso del español, por medio del uso del sujeto tácito en los verbos conjugados en primera persona del plural); y en expresiones como “*we*” [nosotros], “*our world*” [nuestro planeta], “*ourselves*” [nosotros mismos], “*all of us*” [todos nosotros]), y en el uso de la modalidad (“*should*” [deberíamos], “*have to*” [tenemos que]) (en negrita). En una entrevista, un estudiante reconoció y se sorprendió por tener la posibilidad de interactuar “*with others who are not at school and I don’t know who they are*” [con otros que no están en la escuela y que no sé quiénes son.] Debido a la naturaleza internacional de los objetivos de la ONU y la evidencia presentada en la sección anterior, interpreto que los ejemplos en primera persona del plural no pueden referirse exclusivamente a los argentinos. Más aún, y un aspecto a considerar en la ciudadanía ecológica, es que todos los problemas y acciones locales, y todas las acciones privadas, tienen un impacto medioambiental sobre otros, sobre otros lugares y sobre el planeta en sí mismo (relación con el concepto de huella ecológica), y consecuentemente el foco es siempre internacional, intergeneracional y entre especies (Dobson, 2007):

We were doing a project involved on *the main cares that **we should** have to protect **our world** and take care of species in danger and **ourselves** to watch over the future to have a better one.* [Estuvimos haciendo un proyecto que implicaba los principales cuidados que **debemos** tener para proteger **nuestro planeta** y cuidar las especies en peligro y cuidarnos a nosotros mismos para vigilar nuestro futuro, para que sea mejor.] (Curso 4 Estudiante 23, AEI).

The importance of *being aware about the things that **we** throw up, because it can affect not only animals, but **ourselves** and the place we’re living, **we have to** take care of **our world**.* The same problems are shared by different countries so, the same actions must be taken by **everybody in the world**. [La importancia de ser consciente sobre las cosas que **tiramos**, porque puede afectar, no sólo a los animales, sino también a **nosotros mismos** y al lugar donde vivimos, **tenemos que** cuidar **nuestro planeta**. Los mismos problemas son compartidos por diferentes

países, por lo tanto, **todas las personas en este mundo deben realizar las mismas acciones.**] (Curso 2 Estudiante 23, AEI).

I actually get really interested when it comes about *be aware of the things we do to help the world to be better. Veganism it's one of them we can increase a better future for all of us if more people is aware of the problem with meat.* ([Realmente me interesa mucho cuando se trata de *ser consciente de las cosas que [nosotros] hacemos para ayudar al nuestro planeta a estar mejor. El veganismo es una de esas cosas. [Nosotros] Podemos incrementar un futuro mejor para todos nosotros, si más personas son conscientes del problema de la carne.*] (Curso 2 Estudiante19, AEI).

We had to do a similar project for another language, but I think that this was better. I wouldn't have thought that in the English class we can learn, work and *work with others who are not at school and I don't know who they are* about so important topics that are not related directly with using correct English. I always thought the subject [English] was to learn verbs, vocabulary, rules...[Tuvimos que hacer un proyecto similar para el otro idioma, pero me parece que este es mejor, Nunca hubiera pensado que en la clase de inglés pudiéramos aprender, trabajar y *trabajar con otros que no están en la escuela y no sé quiénes son* sobre temas tan importantes que no están relacionados directamente con usar el inglés correctamente. Siempre pensé que la materia era para aprender verbos, vocabulario, reglas.... (Curso 4 Estudiante 14, Encuesta).

El ciudadano ecológico opera en una dimensión moral que obliga a los ciudadanos a formar parte de ella, y a identificarse con una comunidad imaginada de personas, especies vivas, lugares y el planeta Tierra y tienen responsabilidades éticas hacia él ("*we have to take care of our world*" [*tenemos que cuidar nuestro planeta*] "*we must stop this breach*" [*debemos detener este incumplimiento*]) (Dobson, 2000, 2007). Estas responsabilidades éticas y su compromiso incentivaron a que los estudiantes trabajaran de manera colaborativa para construir un mundo mejor entre todos sobre la base de la justicia, el cuidado y la compasión (Dobson, 2003, 2005, 2007; Valencia Saiz, 2003); en otras palabras, para establecer una transformación social identificando y desafiando desigualdades, la opresión y violación de los derechos humanos. Esta "orientación moral" es también una característica del internacionalismo (Byram, 2018, p.77). Por ejemplo, un grupo de estudiantes trabajó sobre el objetivo 6, agua limpia y saneamiento, y realizó una representación visual (que luego compartieron como publicación en el Instagram del proyecto como producción final) (Anexo 8 – Imagen 11). Este grupo investigó sobre el caso de la provincia de San Juan donde la empresa Barrick Gold explota la mina de oro Valadero. Sobre la base de su investigación, discutieron sobre

cuestiones conflictivas ligadas al derrame de residuos en sus ríos locales, al incumplimiento de una ley argentina reguladora de residuos, a la corrupción entre la empresa y el gobierno local, a las medidas tomadas por organizaciones medioambientales locales y a las disputas legales actuales sobre el tema. El mensaje que decidieron exponer en su representación estuvo fuertemente ligado a su responsabilidad como miembros de una comunidad global (“we” [nosotros], *está en contra de la ley 24.051*, [está en contra de la ley 24.051], “we **MUST stop this breach**” [DEBEMOS detener este incumplimiento.]) expresado en rojo y resaltando la obligación expresada por la modalidad).



Imagen 11 (Representación visual sobre objetivo 6, agua limpia y saneamiento)

La siguiente imagen (Anexo 8 – Imagen 10) parte de una problemática global (el calentamiento global) pero la relaciona, por medio de datos estadísticos, con la intervención de nuestro país en dicha problemática. Intenta crear conciencia (“*Did you know...?*” [¿Sabías que ...?]), apela a la responsabilidad y compromiso del ciudadano ecológico, rastreando huellas ecológicas y estimulando a acciones colectivas (“*Argentina has shown many positive developments in climate impact since 2018, but its climate commitment for 2030 is not consistent for keeping warming below 2°*” [Argentina ha mostrado muchos avances en el impacto climático desde el año 2018, pero su compromiso climático no es consistente para mantener el calentamiento debajo de los 2°]).

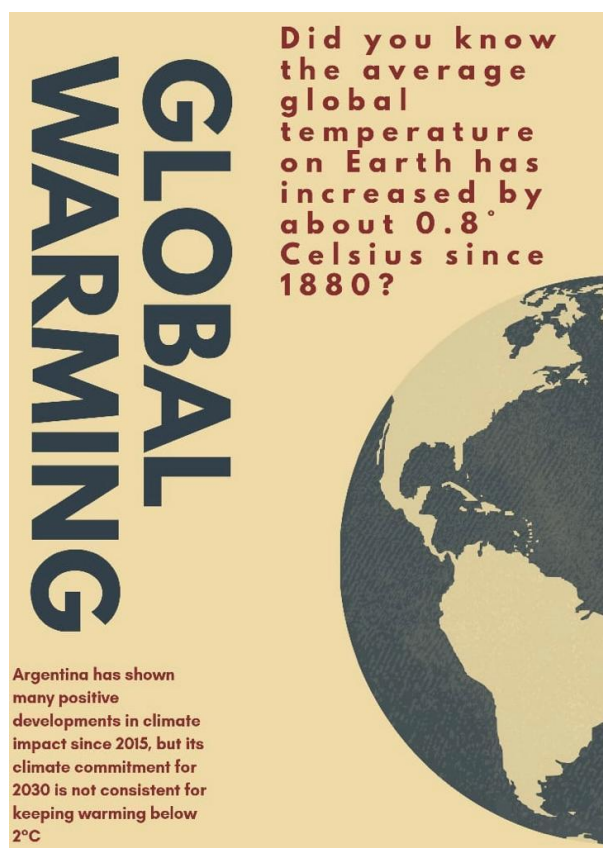
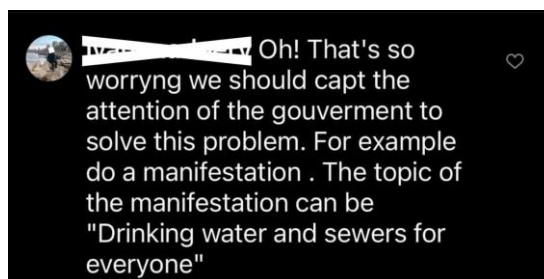


Imagen 10 (Representación visual sobre el calentamiento global)

Otro grupo de estudiantes creó una representación visual para denunciar el acceso desigual al agua potable y a las cloacas en las diversas provincias argentinas. Las desigualdades basadas en esta temática fueron reveladas a través de las reflexiones en las autobiografías como así también en los comentarios de Instagram:

Con los distintos objetivos que nos dieron, vos ayudas a *tomar conciencia sobre las desigualdades que hay en nuestro planeta* como por ejemplo que *no en todos los hogares haya agua potable*. Me parece que es algo que *no hay que olvidar*. (Escrito en español por el estudiante) (Curso 11 Estudiante13, AEI).



[@xxxxx: Oh! Es tan preocupante que debemos acaparar la atención del gobierno para solucionar los problemas. Por ejemplo, hacer una manifestación. El tema de la manifestación puede ser “¡Agua potable y cloacas para todos!”] (Comentario de Instagram).

De esta manera, los estudiantes produjeron un cambio, aunque pequeño y modesto, en su entorno social. En el proceso de trabajar para lograr entre todos un mundo mejor, los estudiantes se comunicaron con sus pares y pudieron transmitir sus mensajes a su audiencia imaginada, es decir, a la comunidad global con la cual se identificaron. La imagen 4 muestra algunos de los mensajes que transmitieron utilizando la forma imperativa de los verbos como un medio para involucrar a otros en su campaña medioambiental (“*be clean*” [*sé limpio*], “*don’t pollute*” [*no contamines*], “*save the oceans*” [*salva a los océanos*], “*stop pollution*” [*detené la contaminación*]). En todos los casos estos mensajes fueron complementados con producciones visuales, muchas veces reforzando sus objetivos de concientización en la sociedad, provocando un compromiso emocional de la audiencia con el tema de una manera artística: un pez mitad cuerpo, mitad esqueleto (Anexo 7 Infografía 4), aguas contaminadas (Anexo 7 Infografías 6 y 7), aguas contaminadas con esqueletos de peces (Anexo 7 Infografía 17). A medida que el proyecto avanzaba, los estudiantes desarrollaron un vínculo y un sentido de identificación con los miembros desconocidos de esa comunidad imaginada. En los datos, esta identificación transnacional se hizo evidente en el uso de los pronombres y conjugaciones verbales en primera persona del plural y en expresiones de comunión en sus infografías tales como, “*save our waters*” [*¡salvemos nuestras aguas!*] y “*let’s make a blue world*” [*hagamos nuestro mundo azul*] (Imagen 4). “*If we don’t take action, we won’t survive*” [*Si [nosotros] no actuamos, [nosotros] no sobreviviremos*] (Anexo 6 - Infografía 5) y “*WE’re destroying US*” [*[NOSOTROS] estamos destruyéndoNOS*] (Anexo 7 – Infografía 8). Es importante destacar el juego que existe entre el globo terráqueo y el mensaje a las personas de todo el mundo (“*Vos me estás destruyendo a mi*”) y este grupo de estudiantes hacen un llamado a su

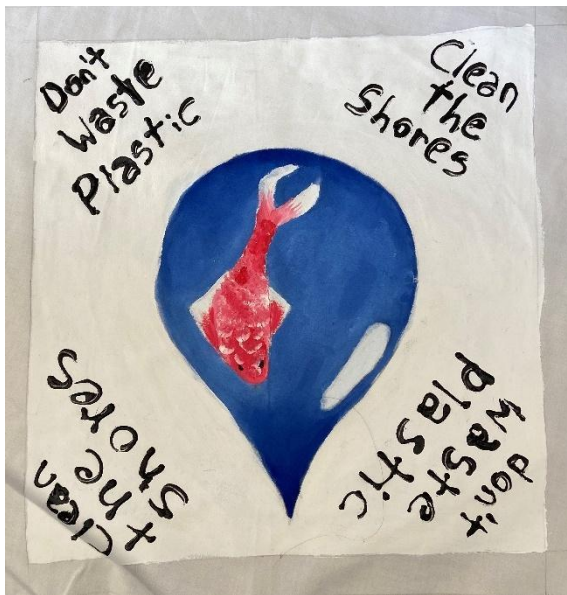
comunidad imaginada cambiando los pronombres “vos” y “a mi” por “nosotros” y “a nosotros”.



Infografía 4



Infografía 6



Infografía 7



Infografía 17



Infografía 5



Infografía 8

También observé la evidencia de esta identificación transnacional en las autobiografías y en los comentarios de Instagram, tal como puede verse en los siguientes extractos (“let’s” [vamos a], “together” [juntos], “WE” [nosotros], “US” [a nosotros], “our” [nuestro]):

*We’re damaging **our planet**, and if **our planet** is in danger, we’re too. [Nosotros] estamos destruyendo **nuestro planeta**, y si **nuestro planeta** está en peligro, **nosotros** también lo estamos.]* (Curso 4 Estudiante 15, AEI).

Do you care about the environment? I do. **Let’s be the change! Together WE can transform the world. Saving the planet is not an individual thing, it needs US.** [¿Te preocupa el medio ambiente? A mí sí. ¡Seamos el cambio! **Juntos [nosotros] podemos** transformar el mundo. Salvar el planeta no es algo individual, **nos** necesita.] (Curso 4 Estudiante 2, AIE).



[@xxxxx: es muy triste ver el daño y la cantidad de contaminación mundial aumentan día a día. ¡[**nosotros**]Tenemos que hacer algo!] (Comentario de Instagram).

[@xxxxx: es una pena que el mundo esté como está. Creo que [**nosotros**] **podemos** hacer algo para mejorar esta situación si **actuamos juntos**. Podemos hacer compostaje en nuestras casas, dejar de comprar botellas de plástico, controlar **nuestro** uso del agua (tratar de no usar más de lo necesario). ¡Hay mucho que [**nosotros**] **podemos** hacer!] (Comentario de Instagram).

“@takeactionnlp: Why **should we** stop using plastic?” [¿Por qué [**nosotros**] **debemos** dejar de usar plástico?] (Mensaje de Instagram).

Esta identificación se convirtió en la base de la acción individual concreta (“*compost in our houses*” [*hacer compostaje en nuestras casas*], “*stop buying plastic bottles*” [*dejar de comprar botellas de plástico*], “*control our water use*” [*controlar nuestro uso del agua*], “*start at home*” [*comenzar en casa*]) y en la de la acción colectiva (“*we have to do something*” [*tenemos que hacer algo*], “*act together*” [*actuemos juntos*], “*saving the planet is not an individual thing*” [*salvar el planeta no es algo individual*]) para proteger al medio ambiente. La combinación de la actividad en los ámbitos público y privado es una característica de la ciudadanía ecológica (Dobson, 2005, 2007). Lingüísticamente, los estudiantes utilizaron varias formas para involucrar a la comunidad imaginada con la cual se identificaron, por ejemplo, referencias directas (“*do you care about the environment?*” [¿Te importa el medio ambiente?], “*why should we stop using plastic?*” [¿por qué debemos dejar de usar plástico?]), invitaciones (“*let’s be the change*” [¡seamos

el cambio!]), sugerencias (“together WE can transform the world” [juntos [nosotros] podemos transformar el mundo]), llamados específicos, muchas veces con signos de exclamación (“we have to do something!” [¡temenos que hacer algo!], “there´s a lot we can do!” [¡Hay mucho que podemos hacer!]), condicionales (“if our planet is in danger” [si nuestro planeta está en peligro], “if we act together” [si actuamos juntos]) y el uso de imperativos (“start at home” [comencemos en casa]).

En general, los estudiantes se sintieron unidos a su audiencia imaginada, con sus pares y con otros que conocieron a través de Instagram por compartir objetivos y preocupaciones por el medio ambiente:

...despite differences our contexts may have in relation to the same global problem, we share the same aim or goal. ... [a pesar de las diferencias que nuestros contextos puedan tener en relación a la misma problemática mundial, [nosotros] compartimos el mismo objetivo.] (Curso 3 Estudiante 22, AEI).

My classmates and I took part in a project that was for make people aware about what is happening in our planet. [Mis compañeros y yo formamos parte de un proyecto que era para concientizar a las personas sobre lo que está pasando en nuestro planeta.] (Curso 4 Estudiante 15, AEI).



[@takeactionnlp: Los invitamos a compartir en los comentarios algunos consejos sobre lo que realmente hacen para cuidar el agua.] (Proyecto en Instagram).

Estos objetivos y preocupaciones comunes y compartidas fomentaron una responsabilidad y llamado a la acción tanto colectiva como individual, siendo esa responsabilidad característica fundamental del ciudadano ecológico:

I felt responsible because there are a lot of things people must change to save the world that we don't do. In my position, I think I have to make people aware of the situation, for example when someone cut some plant or leave the tap open, I should say to that person they are putting the world in danger even with a simple thing. [Me sentí responsable porque hay muchas cosas que las personas deben cambiar para salvar el planeta que no hacemos. Desde mi lugar, creo que tengo que concientizarlas de la situación, por ejemplo, cuando alguien corta una planta o deja la canilla abierta. Debo decirles a esas personas que están poniendo el mundo en peligro aún con algo tan simple.] (Curso 3 Estudiante 6, AEI).

I'm going to change the things that I consume. I'll stop using plastic items, like bottles, straws, cutlery. [Voy a cambiar las cosas que consumo voy a dejar de usar cosas plásticas como botellas, sorbetes, cubiertos] (Curso 3 Estudiante 4, AEI).

With my family we started a recycling project to make fertilizers for our plants. [Con mi familia comenzamos un proyecto de reciclaje para hacer fertilizantes para nuestras plantas.] (Curso 3 Estudiante 15, AEI).

Finalmente, ese deseo de fomentar la responsabilidad y acción colectiva e individual propició la interacción con esos otros desconocidos sobre los objetivos de las Naciones Unidas abordados en el proyecto, utilizando inglés en Instagram en @takeactioncnlp. Por ejemplo:

Later we created an Instagram account to reach many people and we got followers from other parts of the world too. It is great to inform that people about problems we have here and share information about their problems. [Luego creamos una cuenta en Instagram para llegar a muchas personas y obtuvimos seguidores de otras partes del mundo también. Es genial poder informar a esas personas sobre problemáticas que tenemos aquí y compartir información sobre sus problemas.] (Curso 4 Estudiante 15, AEI).



[TENEMOS QUE LOGRAR UN CAMBIO

@xxxxx: Debemos actuar

@xxxxx: Salvá al planeta

@xxxxx: No es demasiado tarde.

@xxxxx: Cambia el mundo por un lugar mejor] (Comentarios de

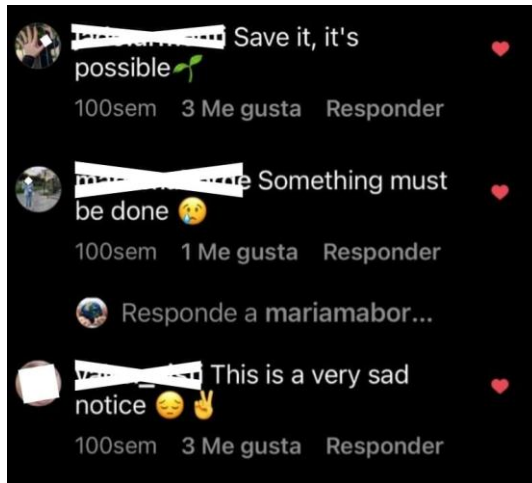
Instagram).



AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO

[@xxxxx: ¿Sabías que las minas a cielo abierto contaminan las aguas de nuestro hermoso país?

@xxxxx: ¿Qué están haciendo nuestros políticos para proteger nuestros ríos?]
(Comentarios de Instagram).

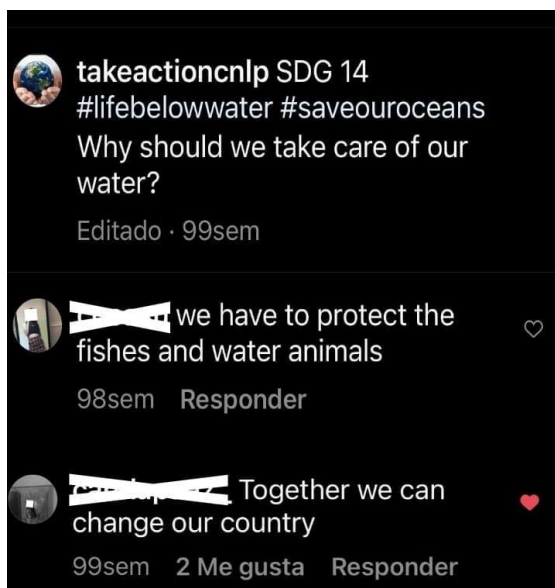


EL RIACHUELO

[@xxxxx: Esta es una noticia muy triste

@xxxxx: Salvalo, es posible.

@xxxxx: Algo debe hacerse.] (Comentarios de Instagram).



4 MILLONES DE ARGENTINOS VIVEN EN ÁREAS CON AGUA CONTAMINADA.

[@takeactionnlp:¿Por qué debemos cuidar nuestras aguas?

@xxxxx: Debemos proteger los peces y animales acuáticos.

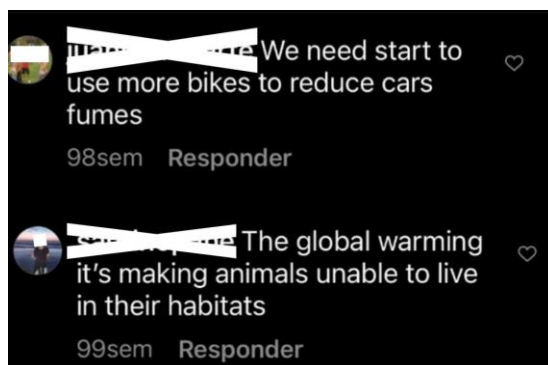
@xxxxx: Juntos podemos cambiar nuestro país.] (Comentarios de Instagram).



AGUA CORRIENTE

[@xxxxx: No sabía eso

@xxxxx: Esto es tan malo, debemos trabajar todos juntos para tener un futuro mejor.] (Comentario de Instagram).



LA TIERRA ESTA EN PELIGRO

[@xxxxx: Necesitamos empezar a usar más bicis para reducir los gases de los autos.

@xxxxx: El calentamiento global está haciendo que los animales no puedan vivir en sus hábitats.] (Comentarios de Instagram).

5.3. Resumen de los resultados y conclusión

En síntesis, a pesar de que la identificación transnacional en sentido de identificación con un grupo que surgiera de la interacción entre personas de otro país no estuvo presente en este estudio, los resultados muestran la presencia de otro tipo de identificación transnacional, una identificación que implica un sentido de pertenencia a una comunidad imaginada (Anderson, 1983; Risager, 2006), compuesta por ciudadanos ecológicos (Dobson, 2000, 2007). Esta identificación se ha convertido en la base de una responsabilidad y accionar colectivo e individual, y estuvo motivada por objetivos y preocupaciones sobre el medio ambiente compartidas. Asimismo, propició la interacción en Instagram con “otros” desconocidos utilizando el inglés para comunicarse.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.1. Introducción

A continuación, presento las conclusiones de esta investigación, derivadas de la pregunta de investigación: ¿Es posible desarrollar ciudadanía intercultural en aulas donde la comunicación supranacional con grupos externos con contextos culturales y lingüísticos diferentes no es factible? Centro mi atención en los posibles aportes al campo, la identificación de nichos para investigación futura y ofrezco algunas observaciones finales.

6.2. Aportes de esta tesis y nichos para investigación futura

En esta tesis me he propuesto investigar si la ciudadanía intercultural es posible pedagógicamente en aulas donde uno de sus axiomas (comunicación supranacional con personas de contextos culturales y lingüísticos diferentes) no es factible. Debido a la naturaleza y características de este estudio, esta tesis adoptó una metodología cualitativa, con algunos aspectos del enfoque etnográfico y análisis de discurso. Se trata de un estudio de caso en cuatro cursos de una escuela secundaria pública en Argentina. Los datos que conforman la muestra consisten en publicaciones de Instagram (en video, texto y una variedad de recursos semióticos), comentarios de Instagram, producciones de los alumnos creadas en clase, infografías pintadas en tela, un video del proyecto creado por los 111 estudiantes y autobiografías de encuentros interculturales (AEI) (Byram et al., 2006). He buscado datos que confirmen, o no, la presencia del axioma mencionado en la teoría de la ciudadanía intercultural y en la teoría del internacionalismo relacionada con la comunicación transnacional. Para ello, utilicé un enfoque dual. En primer lugar, analicé la evidencia lingüística en los datos, y luego complementé esta perspectiva lingüística y discursiva con un análisis de los elementos de los datos no verbales, visuales y de otros sistemas semióticos. Esta complementariedad entre lo lingüístico y lo no lingüístico es un aspecto distintivo de esta tesis también – complementariedad que suele relegarse en el aula de inglés como lengua extranjera (Porto, Golubeva y Byram, 2021; Porto y Houghton, 2021). Finalmente, presenté los resultados en dos proposiciones que emergieron de este análisis:

- a) los estudiantes desarrollaron una forma internacionalista de pensar y actuar sin participar en una comunicación supranacional, y
- b) los estudiantes construyeron una identificación transnacional con “otros” desconocidos como ciudadanos ecológicos, hecho que los condujo al desarrollo de una responsabilidad y accionar individual y colectivo.

A pesar de la satisfacción que ha generado la implementación del proyecto en el cual se basa esta tesis y los resultados obtenidos, he experimentado algunas dificultades en algunos momentos de su ejecución.

Algunos estudiantes mostraron cierta reticencia al comenzar el proyecto, sentimiento que fue cambiando a lo largo de las clases. Por otra parte, debido a que la mayoría de las tareas planteadas eran grupales, muchos de los estudiantes colaboraron para incentivar a aquellos que se mostraban más reacios a trabajar en la resolución de algunas de las tareas planteadas:

No tuve muchas dificultades, excepto cuando algunos compañeros no querían trabajar. Empecé a trabajar sola y después se sumaron (Curso 3 Estudiante 2, AEI).

Para ser honesta, al principio no me gustaba mucho la idea del proyecto, ya que el tema sobre cuestiones medioambientales era algo que habíamos visto en otras materias y parecía reiterativo. Pero después, esa idea cambió significativamente. Eso creo que se debió a que se nos fueron planteando muchos desafíos a nivel creativo, estimulándonos a buscar maneras más dinámicas e innovadoras para tratar el tema (Curso 4 Estudiante 22, AIE).

También, se presentaron algunas situaciones donde los mismos estudiantes fueron cambiando su posicionamiento frente al proyecto:

Cuando empezamos estaba un poco interesado porque era algo nuevo y diferente a lo que veníamos trabajando en las clases de inglés, después me sentí un poco añorado al saber que tenía que pintar con acrílico, pero después me di cuenta que estábamos haciendo algo que iba a salir de nuestra clase y que tenía un objetivo bueno, al menos para los que venimos a este colegio (Curso 1 Estudiante 9, Entrevista).

Con respecto a las dificultades relacionadas con el nivel de lengua que se le fueron presentando a los estudiantes no requirieron del ajuste de la secuencia didáctica, sino

que pudieron resolverse en el mismo devenir de las clases con la ayuda del docente o pares o por medio de ciertas estrategias que los mismos estudiantes utilizaron:

No tuve muchas dificultades, pero si las tenía, quizá trataba de acordarme de algún sinónimo, y si no sabía cómo decir algo en inglés, le preguntaba a la profesora o a mis compañeros que sabían más inglés (Curso 3 Estudiante 14, AEI).

Le preguntaba a la profesora sobre mis dudas o usaba estructuras más fáciles. Siempre trato de usar el vocabulario que ya sé, pero en este caso a veces teníamos que expresar ideas muy específicas, entonces las buscaba en los diccionarios (Curso 3 Estudiante 4, AEI).

Al comienzo de esta tesis expresé que la enseñanza de una lengua, sea esta extranjera, segunda o internacional, tiene un propósito instrumental y un propósito educativo, basado en el humanismo. Como lo expresa Nussbaum (2006), los propósitos derivados de la educación humanista deben complementar la enseñanza del conocimiento disciplinar de las ciencias y la tecnología y argumenta que éstos involucran “capacidades críticas e imaginativas” que son mejor cultivadas a través de las artes y las humanidades (2006, p. 385). Las artes ayudan a desarrollar competencias democráticas al permitirle a los estudiantes ver a través de los ojos de los “otros”, y facilitando en la imaginación, encuentros significativos con los deseos, experiencias y sentimientos de los otros. Las artes nutren la imaginación social y el entendimiento moral a través del compromiso emocional (Boler, 1999; Kretz, 2014).

Como lo expresan Porto et al. (2021), las metodologías visuales y las basadas en las artes destacan la diversidad y el diseño estimulando la creación de significados con las formas, medios y recursos valorados por las escuelas y universidades (asociados generalmente con lo verbal), como así también con otras elecciones de los individuos, como lo visual, digital, performativo, auditivo, entre otras. Los estudiantes pueden utilizar esta diversidad de manera creativa utilizando una variedad de recursos semióticos para vehicular sus propios significados, como así también para desafiar y cambiar discursos dominantes. Es esta posibilidad de transformación a través de la acción que hace que estos enfoques estimulen a la acción y que sean relevantes en las clases de lenguas y de comunicación (2021, p.7).

Considero central la inclusión de pedagogías multimodales y precursoras de una alfabetización múltiple en pos de formar sujetos capaces de interpretar, utilizar y producir textos escritos, orales y multimediales, utilizando diversos sistemas semióticos para variados propósitos en contextos sociales y culturales diversos (Anstey y Bull, 2006).

A su vez, la implementación de estas pedagogías en su dimensión práctica fue posible a lo largo de este proyecto por la utilización de un enfoque de resolución de problemas “*task – based*” (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Samuda y Bygate, 2008), el cual permitió que los alumnos se apropien de la lengua al interpretar y crear discurso para expresar sus propios significados. Al resolver una tarea, los alumnos participaron de un evento discursivo en el que la lengua fue utilizada en un contexto determinado entre hablantes determinados y con fines o propósitos particulares.

Por otra parte, estos enfoques y perspectivas posibilitaron, y a la vez requirieron de una aproximación a los géneros discursivos ya que éstos representan el mejor “contexto” para que los alumnos puedan apropiarse de la lengua en contextos genuinos de uso. Los enfoques basados en el género consideran a la lengua a nivel discursivo y en el contexto social y cultural en el cual es utilizada (Bax, 2006). Autores como Swales (1990) y Martin (2009) definen al género discursivo como una estructura discursiva tipificada que aparece como respuesta a una situación recurrente y que se caracteriza por cierta organización y secuenciación y por una serie de propósitos comunicativos reconocidos por miembros de una comunidad. Por ello, para que un estudiante se “apropie de un género” es necesario el trabajo recurrente con ellos. La inclusión de ciertas tareas en la secuencia didáctica desarrollada para la implementación del proyecto en el cual se basa esta tesis, fue pensada para abordar este propósito.

Retomando el propósito central de este estudio, y como ya lo he expresado, en esta tesis me he propuesto investigar si la ciudadanía intercultural es posible pedagógicamente en aulas donde uno de sus axiomas (comunicación supranacional con personas de contextos culturales y lingüísticos diferentes) no es factible.

En primer lugar, la investigación aporta al campo desde una región que no ha sido lo suficientemente representada en publicaciones académicas, América del Sur. Los sujetos de las investigaciones relevadas provenientes de mi contexto (Argentina) son principalmente estudiantes de nivel universitario, o en un sólo caso, del nivel primario, como es el caso del estudio de Porto et al. (2017); por lo tanto, esta tesis pretende aportar en ese sentido también, ya que involucra un contexto educativo poco representado: la escuela secundaria pública.

En segundo lugar, desde el punto de vista teórico, los resultados de esta tesis me permiten sugerir la necesidad de una vinculación entre la teoría y pedagogía de ciudadanía intercultural con los conceptos de internacionalismo, comunidad imaginada y ciudadanía ecológica. Detallo este aporte a continuación.

En la teoría y pedagogía de ciudadanía intercultural (Byram et al., 2017), la comunicación transnacional entre pares utilizando lenguas extranjeras, y la tarea compartida, colaborativa y orientada a la comunidad, son características fundamentales. El esfuerzo conjunto de necesitar y querer resolver una problemática en particular en la comunidad, a través de un resultado colaborativo, utilizando las lenguas extranjeras que ambos grupos de estudiantes están aprendiendo, asegura que los participantes desarrollen un fuerte sentido de comunión y vinculación entre ellos llamado “identificación transnacional”. Mi investigación desafía la teoría de ciudadanía intercultural ya que refuta el requisito de una comunicación transnacional entre grupos de personas de diferentes países con diferentes lenguas nativas. He demostrado que se pueden obtener resultados similares en términos de acción e identificación transnacional por medio de proyectos pedagógicos que no cumplen con este axioma y característica de la ciudadanía intercultural especificada en la teoría. El interrogante es si la teoría puede aplicarse solamente en contextos de enseñanza de una lengua donde se involucran diferentes lenguas y una comunicación transnacional, o si puede extenderse a otras situaciones de enseñanza de lenguas extranjeras. Más estudios son necesarios para abordar esta cuestión.

El hecho de que la interacción con esos “otros” internacionales haya ocurrido sólo en Instagram cuando los estudiantes recibieron comentarios sobre el proyecto de gente desconocida (a los cuales respondieron) podría considerarse una limitación de esta investigación. Sin embargo, constituye un descubrimiento posiblemente muy interesante, que vale la pena observar. En este sentido, es importante mencionar que fue incidental ya que no estuvo planeado por las docentes y sucedió espontáneamente hacia la etapa final del proyecto, cuando los estudiantes se volcaron a la acción. Por ende, no considero que inflencie mi argumento sobre la ausencia de una comunicación supranacional, ya que dicha comunicación no fue significativa (solo hacia el final del proyecto), ni parte constitutiva de la planificación, ni de la implementación en el aula misma. Sería interesante replicar esta investigación teniendo en cuenta esta dimensión desde la planificación inicial.

Mi investigación sugiere que los estudiantes pueden “encontrarse con otros” y comenzar a pensar y a actuar de una manera internacionalista a través de la intervención con textos de todo tipo y de la interacción con pares en su entorno social, en lugar de con personas de otros países. En cuanto a la teoría y pedagogía de ciudadanía intercultural, el resultado resulta ser más importante que el proceso que involucra una comunicación

transnacional, identificado como uno de los axiomas de la teoría. Es posible que la experiencia de ciudadanía intercultural por y en sí misma, en su caracterización original en la teoría, no sea lo que en definitiva importa, sino más bien el cambio de mentalidad que la pedagogía de la ciudadanía intercultural promueve a través del trabajo colaborativo con otros, ya sean estos pares internacionales o pares del mismo grupo y contexto social. Cambio que lleva a un nuevo sentido de vinculación, identificación y comunión con “otros” imaginados y desconocidos como “ciudadanos ecológicos”. Este contacto con pares, aún con aquellos que pertenecen al mismo grupo social, fomenta la interacción con diferentes perspectivas, con la conciencia de una base nacional de nuestras visiones, con la identificación con responsabilidades éticas y el compromiso con problemáticas globales (compartidas con esos pares y con esos “otros” desconocidos), como así también con los objetivos compartidos y acciones conjuntas para construir sociedades sustentables y pacíficas. Por otra parte, y más significativamente, también sugiero que el compromiso de los estudiantes con la diferencia y con las comunidades de todo tipo (reales o imaginadas) es valioso y que puede darse en un espectro de configuraciones – comunicación supranacional, perspectivas internacionales e intervención sin comunicación supranacional (tal como se describe en esta tesis). Asimismo, la participación de los estudiantes con comunidades reales o imaginadas puede darse a través de otras pedagogías diferentes a la de la ciudadanía intercultural, aún por ser analizadas e investigadas. Muchos enfoques y configuraciones pueden volverse experiencias transformadoras para los estudiantes en términos de mentalidad y accionar.

Finalmente, señalo que la teoría y pedagogía de ciudadanía intercultural puede enriquecerse recurriendo a las nociones de internacionalismo, comunidades imaginadas y ciudadanía ecológica. El hecho de que los estudiantes se hayan focalizado principalmente en temas medioambientales, derivados de los objetivos de la ONU (agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, producción y consumos responsables), puede haber contribuido al tipo de identificación transnacional que surgió sin que se haya dado una comunicación supranacional y puede haber propiciado la motivación y el compromiso necesarios para llevar a los estudiantes a la acción. Los estudiantes implementaron un pensamiento y accionar internacionalista sobre la base de problemáticas locales con un impacto internacional, intergeneracional y entre especies. Dichas problemáticas demandaron un accionar colaborativo con “otros” desconocidos como parte de una comunidad imaginada internacional. El compromiso ético, la responsabilidad, el cuidado y el sentido de justicia de los estudiantes constituyeron el

motor de este proyecto y que les permitió a los estudiantes desarrollar un sentido de unión con otros desconocidos como miembros de una comunidad imaginada. También los incentivó a actuar, tanto a nivel local como global, en el ámbito privado (en sus hogares) como en el público (campaña medioambiental). Estas son las características del ciudadano ecológico presentes en la bibliografía. Señalo que la relación entre ciudadanía ecológica y ciudadanía intercultural merecen futuras investigaciones.

6.3. Observaciones finales

Comencé esta tesis manifestando que la enseñanza de una lengua, sea esta extranjera, segunda o internacional, tiene además de un propósito instrumental, un propósito educativo, ya que su objetivo fundamental puede y debe ser contribuir a la mejora de procesos educativos, al desarrollo de los individuos y a la evolución de las sociedades (Porto et al., 2017; Byram et al., 2017). El concepto de educación intercultural para la ciudadanía en la clase de lengua hace hincapié en el potencial que la enseñanza de lenguas extranjeras tiene para contribuir a que se alcancen ambos objetivos. Es mi deseo que esta investigación colabore y estimule el trabajo en el aula y a que se realicen más investigaciones en esta dirección.

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS

Adelman, C., Kemmis, S. y Jenkins, D. (1980). Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. En H. Simons (ed.) *Towards a Science of the Singular* (pp. 45-61). Norwich: University of East Anglia.

Agar, M. (1993). Speaking of ethnography. En D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (pp.85-89). London: Sage.

Alred, G., Byram, M. y Fleming, M. (2006). *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparison*. Clevedon: Multilingual Matters.

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. London: Verso.

Anstey, M. y Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies*. Newark: International Reading Association.

Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Bax, S. (2006). The role of genre in language syllabus design: The case of Bahrain. *International Journal of Educational Development*, 26, 315-328.

Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.

Brady, A. (2006). University language study for civic education: A framework for students' participation to effect individual and social change. *Language Awareness*, 15 (4), 229-243.

Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. y Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 14–18.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. y Méndez García, M.C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (2010) Linguistic and cultural education for Bildung and citizenship. *Modern Language Journal*, 94, 318-321.

Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27, 209-225.

Byram, M. (2014). Competence, interaction and action. Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. En Xiaodong Dai and Guo-Ming Chen (Eds.) *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions* (pp.190-198). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Byram, M. (2016). The Cultnet intercultural citizenship project. En O'Dowd, R. and Lewis, T. (Eds.) *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 256–262). London: Routledge.

Byram, M., Golubeva, I., Han, H. y Wagner, M. (Eds) (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M. (2018). An essay on internationalism in foreign language education. *Intercultural Communication Education*, 1 (2), 64-82.

Byram, M. y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 140-151.

Byram, M., Porto, M. y Yulita, L. (2019). Education for Intercultural Citizenship. *Routledge Handbook of Translation and Education* (pp. 46-61). London: Taylor and Francis.

Byram, M. y Golubeva, I. (2020). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. Second edition* (pp. 70 -85). London: Routledge.

Byram, M., Porto, M. y Wagner, M. (2021) Ethical Issues in teaching for Intercultural Citizenship in World/Foreign Language Education. *TESOL Quarterly*, 55 (1), 308-321.

Byram, M. (2021). Nationalism and internationalism in education in Europe in the 1920s through the eyes of an American observer, *Paedagogica Historica*, DOI: 10.1080/00309230.2021.1872659.

Canagarajah, A.S. y Said, S.B. (2011). Linguistic imperialism. En J. Simpson (ed.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 388–400). Abingdon: Routledge.

- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education. 8th edition*. London: Routledge.
- Council of Europe (2001) *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, A. (1995). Discourse analysis. En G.M. Breakwell, S. Hammond y C. Fire-Shaw (eds) *Research Methods in Psychology* (pp. 243-258). London: Sage.
- Dobson, A. (2000). Ecological citizenship: a disruptive influence? En C. Pierson y S. Torney (Eds.) *Politics at the Edge* (pp. 40-62). London: Macmillan.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, A. (2005). Ciudadanía ecológica. *Isegoría*, 32, 47-62.
- Dobson, A. y Bell, D. (eds.). (2006) *Environmental citizenship*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15 (5), 276-285.
- Edwards, D. y Potter, J. (1993). Language and causation: a discourse action model of description and attribution. *Psychological Review*, 100 (1), 23-41.
- Ellemers, N. (2012). The group self. *Science*, 336, 848-852.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Elvin, H. L. (1960). Nationalism and internationalism in education. *The School Review*, 68 (1), 1-22.
- Fang, F. y Baker, W. (2018). "A more inclusive mind towards the world": English language teaching and study abroad in China from intercultural citizenship and English as a lingua franca perspectives. *Language Teaching Research*, 22 (5), 608-624, DOI: 10.1177/1362168817718574.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8 (4), 597 – 607.
- Golubeva, I., Wagner, M. y Yakimowski, M. (2017). Comparing Students' Perceptions of Global Citizenship in Hungary and the USA. En Byram, M et al. (Eds.) *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (pp.3-24). Bristol: Multilingual Matters.

- Halliday, F. (1988). Three concepts of internationalism. *International Affairs*, 64, 187-198.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity: Studies and the Social Organization of Meaning*. New York. NY: Colombia University Press.
- Hayward, T. (2006). Ecological Citizenship: Justice, Rights and the Virtue of Resourcefulness. *Environmental Politics*, 15 (3), 435-446.
- Held, D. (1997). Globalization and cosmopolitan democracy. *Peace Review*, 9 (3), 309-314.
- Heras, A.I., Guerrero, W.E. y Martínez, R.A. (2005) Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de si y del otro. *Perfiles educativos*, XXVII, 53-83.
- Himmelmann, G. (2001). Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform: Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach am Taunus, Alemania: WochenschauVerlag.
- Hoskins, B., d'Hombres, B., Campbell, J. (2008). Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour? *JRC Scientific and Technical Reports*. Italy: European Communities.
- Houghton, S. (2013). Making intercultural communicative competence and identity-development visible for assessment purposes in foreign language education. *The Language Learning Journal*, London: Routledge. 0.1080/09571736.2013.836348.
- Houghton, S. y Lan Huang, M. (2017). Incorporating Environmental Action into Intercultural Dialogue: Personal and Environmental Transformation and the Development of Intercultural Communicative Competence. En Byram, M. et al. (Eds.) *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (pp.104-127). Bristol: Multilingual Matters.
- Yamada, E. y Hsieh, J. (2017). Beyond Language Barriers; Approaches to Developing Citizenship for Lower-level Language Classes. En Byram, M. et al. (Eds.) *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (pp. 81-103). Bristol: Multilingual Matters.
- Huh, S. y Suh, Y. (2018). Preparing elementary readers to be critical intercultural citizens through literacy education. *Language Teaching Research*, 22 (5), 532-551, DOI: 10.1177/1362168817718575.

Hui, H., Li, S., Hongtao, J. y Yuqin, Z. (2017). Exploring Perceptions of Intercultural Citizenship among English Learners in Chinese Universities. En Byram, M. et al. (Eds.) *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (pp. 25-44). Bristol: Multilingual Matters.

Kaplan, A. (1973). *The conduct of Inquiry*. Aylesbury: Intertext Books.

Kanno, Y. y Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, 2 (4), 241-249, DOI: 10.1207/S15327701JLIE0204_1.

Kessler, E. (2021). Climate change concern among youth: Examining the role of civics and institutional trust across 22 countries. *Education Policy Analysis Archives*, 29 (124), 1-30.

Kramsch, C. (2020). Education the global citizen or the global consumer? *Language Teaching*, 53 (4), 462-476.

Kress, G. (2015). Semiotic work. Applied linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, 28, 49-71.

Kretz, L. (2014). Emotional responsibility and teaching ethics: student empowerment. *Ethics and Education*, 9, 340-355.

Krulatz, A., Steen-Olsen, T. y Torgersen, E. (2018). Towards critical and linguistic awareness in language classrooms in Norway: Fostering respect for diversity through identity texts. *Language Teaching Research*, 22 (5), 552-569, DOI: 10.1177/1362168817718572.

Ladegaard, H. y Phipps, A. (2020). Intercultural research and social activism. *Language and Intercultural Communication*, 20 (2), 67-80, DOI: 10.1080/14708477.2020.1729786.

Ley Nacional de Educación 26.206. (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Lincoln, Y.S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Martin, J.R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279-301.

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Morgan, C. (1999). *Personal communication*. University of Bath, Department of Education.
- Myers, J.P. y Zaman, H.A. (2009). Negotiating the global and national: Immigrant and dominant culture adolescents' vocabularies of citizenship in a transnational world. *Teachers College Record*, 111, 2589-2625. (no paginada).
- Nisbet, J. y Watt, J. (1984). Case study. En J. Bell, T. Brush, A. Fox, J. Goodey y S. Goulding (Eds.) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. (pp. 79-92). London: Harper & Row.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Nussbaum, M.C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7 (3), 385–395, DOI: 10.1080/14649880600815974.
- OECD. (2017). *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: OECD.
- Osler, A. y Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55 (3), 243-254.
- Osler, A. y Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Osler, A. y Starkey, H. (2018). Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*, 70 (1), 31-40.
- Palpacuer-Lee, C., Hutchison Curtis, J. y Curran, M. (2018). Stories of engagement: Pre-service language teachers negotiate intercultural citizenship in a community-based English language program. *Language Teaching Research*, 22 (5), 590-607. DOI: 10.1177/1362168817718578.
- Pavlenko, A. y Norton, B. (2007). Imagined Communities, Identity and English Language Learning. *International Handbook of English Language Learning* (pp.669-680). ResearchGate.
- Phipps, A. y Ladegaard, H. (2020). Notes towards a socially engaged LAIC. *Language and Intercultural Communication*, 20 (2), 218-219.
- Picciano, A.G. (2004). *Educational Research Primer*. London, New York: Continuum.

Pivovarova, M., Powers, J., y Chachkhiani, K. (2021). Is youth pessimism good for the environment? Insights from PISA 2015. *Education Policy Analysis Archives*, 29 (126), 1-29.

Popper, K. (2005/1935). *The logic of scientific discovery*. Milton Park, UK: Taylor & Francis.

Porto, M. (2014). Intercultural citizenship education in an EFL online project in Argentina. *Language and Intercultural Communication*, 14 (2), 245-261.

Qualifications and Curriculum Authority (The Crick Report) (1996). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Qualifications and Curriculum Authority.

Porto, M. y Byram, M. (2015) Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3 (2), 30-39.

Porto, M. y Byram, M. (2015). A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (3), 226-242.

Porto, M. (2016). Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: an online project in Argentina. *Cambridge Journal of Education*, 46 (4), 395-415.

Porto, M. (2017). Mural Art and Graffiti: Developing Intercultural Citizenship in Higher Education Classes in English as a Foreign Language in Argentina and Italy. En Byram, M et al. (Eds.), *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. (pp.181-198). Bristol: Multilingual Matters.

Porto, M., Daryai-Hansen, P., Arcuri, M.E. y Schifler, K. (2017). Green Kidz: Young Learners Engage in Intercultural Environmental Citizenship in an English Language Classroom in Argentina and Denmark. En Byram, M. et al. (Eds.) *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (pp.131-.158). Bristol: Multilingual Matters.

Porto, M. y Yulita, L. (2017). Language and Intercultural Citizenship Education for a Culture of Peace: The Malvinas/Falklands Project. En Byram, M. et al. (Eds.) *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (pp.199-224). Bristol: Multilingual Matters.

- Porto, M. (2018). Intercultural citizenship in foreign language education: An opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Biligualism*, 24 (7), 927-947. DOI:10.1080/13670050.2018.1526886.
- Porto, M., Houghton, A. y Byram, M. (2018). Guest editorial: Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22 (5), 484-498.
- Porto, M. y Houghton, S. (2021). Introduction: Arts integration and community engagement for intercultural dialogue through language education. *Language Teaching Research*, DOI: 10.1177/13621688211044544.
- Porto, M., Golubeva, I. y Byram, M. (2021). Channelling discomfort through arts: A Covid-19 case study through an intercultural telecollaboration project. *Language Teaching Research*, DOI: 10.1177/13621688211058245.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevendon: Multilingual Matters.
- Samuda, V. y Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. London: Plagrove.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sharkey, J. (2018). The promising potential role of intercultural citizenship in preparing mainstream teachers for immigrant populations. *Language Teaching Research*, 22 (5), 570-589.
- Starkey, H. (2005). Democratic Education and Learning. *British Journal of Sociology of Education*, 26, 299-308.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39 (7), 551-555.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: CUP.
- Tajfel, H. (1982) Social psychology on intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33 (1), 1-39.
- Taylor, S. y Bogda, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Trentman, E. (2013). Imagined Communities and Language Learning During Study Abroad: Arabic Learners in Egypt. *Foreign Language Annal*, 46 (4), 545-564.

- UNESCO. (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Uzum, B., Yazan, B. y Fuad Selvi, A. (2018) Inclusive and exclusive uses of we in four American textbooks for multicultural teacher education. *Language Teaching Research*, 22 (5), 625-647.
- Valencia Saiz, A. (2003). Ciudadanía ecológica: una noción subversiva dentro de una política global. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 20, 269-300.
- Valencia Saiz, A. (2005). Globalization, cosmopolitanism and ecological citizenship. *Environmental Politics*, 14 (2), 163-178.
- Vives Rego, J. (2013). El ciudadano ecológico: reflexiones sobre algunos contextos sociales y elementos cosmovisionales. *Sociología y tecnociencia*, 3 (1), 83-104.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237-269.
- Williams, K. (2017). Language learning: Its moral and civic remit. *Pedagogy, Culture and Society*, 25 (1), 59–71.
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4, 1-14.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research: Design and methods. Sixth edition*. London: Sage.
- Yulita, L. y Porto, M. (2017). Human Rights Education in Language Teaching. En Byram, M. et al. (Eds.) *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (pp. 225-250). Bristol: Multilingual Matters.
- Yulita, L. (2018) Competences for democratic culture: An empirical study of an intercultural citizenship project in language pedagogy. *Language Teaching Research*, 22 (5), 499-516.
- Zovko, M.E. y Dillon, J. (2018). Humanism vs. competency: Traditional and contemporary models of education. *Educational Philosophy and Theory*, 50, 554–564.
- Zhu, H. (2020). Making a stance: social action for language and intercultural communication research. *Language and Intercultural Communication*, 20 (2), 206-212.

ANEXO 1

AUTOBIOGRAFÍA DE ENCUENTROS INTERCULTURALES

Intercultural citizenship in the English class

Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP) - 2019

I. Your course

Please choose:

4to 5ta ____

4to 6ta ____

5to 4ta ____

5to 5ta ____

II. The project

1. If you were telling someone about the project (someone who was not involved with it), what would you tell them?

2. What else? Tell me more about it. For instance, what is it that makes it memorable? (if it is). What else comes to your mind?

3. Feelings

How did you feel when the teacher first told you about the project? For example, were your feelings positive (excited, happy, enthusiastic, interested, etc.) or negative (nervous, shy, fearful, bored, etc.) or both?

Did the initial feelings change during the project? How and why? Can you give one or two examples?

4. Communicating in English

What can you say about your use of English during the project? Are you satisfied?

What difficulties did you experience? How did you solve them?

What did you do when you wanted to express an idea but did not know to do so in English? For example, did you use simple language? Gestures? Repetitions? Spanish? What else?

What did you do when you did not understand something (e.g. a text, an image, an idea, etc.)?

5. In retrospect, how does the project compare with other language learning you have experienced?

a. Do you think you learned English?

___ YES

___ NO

Please explain and describe in as much detail as you can.

b. What would you say you knew afterwards that you did not know before?

c. Did you develop any particular skills that you did not expect in a language classroom? Please explain.

III. Taking action

Did the project change you? How?

Will you decide to do something as a result of this experience? What will you do?

IV. Your opinion

Please assess each of the following aspects of the project. Choose only ONE option.

ESSENTIAL

IMPORTANT

OF LITTLE IMPORTANCE

NOT IMPORTANT

- a) Improve communication skills in English:
- b) Be in contact with English:
- c) Gain knowledge and learn about different topics and cultures (example: ecology, habits, food, sports, dress, work, history, education, economy, religion, etc.):
- d) Develop social skills: interact with other people, overcome shyness, etc:
- e) Engage in new activities: create leaflets and videos in English, design and create a collaborative quilt, etc
- f) Gain skills for life and work: autonomous learning, critical thinking, skills of listening and observing, empathy, flexibility and adaptability, linguistic, communicative and plurilingual skills, co-operation skills, conflict-resolution skills, consensus orientation
- g) Acquire values: value nature and the planet, value human dignity, value cultural diversity, sense of justice and fairness, sense of equality:
- h) Develop attitudes: curiosity and openness to otherness, respect, responsibility, solidarity:

V. Other comments:

ANEXO 2
ENTREVISTA PARA DOCENTES Y AUTORIDADES

Maestría en Educación - UNLP

Cuestionario para autoridades

Asigne UNA valoración (SOLO UNA) para cada uno de los siguientes aspectos del proyecto de inglés titulado ***Ciudadanía ecológica en la clase de inglés. Un estudio de caso en la escuela secundaria pública en Argentina.***

FUNDAMENTAL

IMPORTANTE

POCO IMPORTANTE

NADA IMPORTANTE

- a) Mejorar la comunicación oral en inglés:
- b) Estar en contacto directo con el inglés:
- c) Conocer y aprender acerca de distintos temas y culturas (ejemplo: ecología y medioambiente, costumbres, educación, economía, política, etc.):
- d) Desarrollar la sociabilidad: interactuar con otros adolescentes, superar la timidez, etc.:
- e) Hacer actividades nuevas: crear afiches y videos en inglés, diseñar y crear una colcha de retazos en forma colaborativa, etc.:
- f) Adquirir habilidades para la vida y el trabajo:
- g) Adquirir valores:
- h) Desarrollar actitudes:
- i) Adoptar en forma temporaria ('practicar') nuevos roles para prepararse para la vida futura:

j) Otros comentarios que desee realizar:

Cuestionario para autoridades

Asigne UNA valoración (SOLO UNA) para cada uno de los siguientes aspectos del proyecto de inglés titulado ***Ciudadanía ecológica y derechos humanos en la clase de inglés. Un estudio de caso en la escuela secundaria pública en Argentina.***

FUNDAMENTAL

IMPORTANTE

POCO IMPORTANTE

NADA IMPORTANTE

- a) Mejorar la comunicación oral en inglés: **IMPORTANTE**

- b) Estar en contacto directo con el inglés: **FUNDAMENTAL**

- c) Conocer y aprender acerca de distintos temas y culturas (ejemplo: ecología y medioambiente, costumbres, educación, economía, política, etc.):
FUNDAMENTAL

- d) Desarrollar la sociabilidad: interactuar con otros adolescentes, superar la timidez, etc.: **IMPORTANTE**

- e) Hacer actividades nuevas: crear afiches y videos en inglés, diseñar y crear una colcha de retazos en forma colaborativa, etc.: **FUNDAMENTAL**

- f) Adquirir habilidades para la vida y el trabajo: pensamiento crítico, capacidad de escuchar y observar, habilidades lingüísticas y comunicativas, colaboración con otros, búsqueda de consensos, resolución pacífica de diferencias y conflictos, flexibilidad y adaptabilidad, empatía, independencia, iniciativa, responsabilidad
IMPORTANTE

- g) Adquirir valores: valorar al ser humano, valorar la naturaleza y nuestro planeta, valorar la diversidad cultural, sentido de justicia, sentido de igualdad:
FUNDAMENTAL

- h) Desarrollar actitudes: responsabilidad, solidaridad, respeto, tolerancia a la ambigüedad, curiosidad y apertura a lo diferente, conciencia social: **FUNDAMENTAL**
- i) Adoptar en forma temporaria ('practicar') nuevos roles para prepararse para la vida futura: hacer una campaña para concientizar a la población sobre un tema, hablar públicamente, etc.: **IMPORTANTE**
- j) Otros comentarios que desee realizar: Las expresiones artísticas desarrolladas en un marco de colaboración e intercambio de ideas potencia el desarrollo de habilidades inter e intrapersonales. La socialización de producciones producto de haber llegado a consensos ideacionales y lingüísticos refuerza nociones de esfuerzo mancomunado para concientizar y prevenir injusticias sociales y valorar y respetar nuestro planeta.

ANEXO 3

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO DE LOS PADRES



COLEGIO NACIONAL
"RAFAEL HERNÁNDEZ"



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

La Plata, 29 de octubre de 2019


Estimadas Familias,

Entre los meses de octubre y noviembre los alumnos y alumnas de 4to 5ta desarrollarán en la clase de inglés un trabajo relacionado con la noción de ciudadanía ecológica y derechos humanos y su vínculo con la comunidad escolar. Por tal motivo, necesitaría su autorización escrita para poder utilizar las producciones de los estudiantes con fines únicamente académicos y educativos. En los casos en que este material sea publicado, se usará un seudónimo para no revelar la identidad de los estudiantes. Desde ya, agradezco su colaboración y si está de acuerdo, por favor lea y complete la autorización que se encuentra al final de esta nota.

La concreción y puesta en práctica de este trabajo forma parte de mi proyecto de investigación como estudiante de la Maestría en Educación de la UNLP titulado *Ciudadanía ecológica en la clase de inglés. Un estudio de caso en la escuela secundaria pública en Argentina*. En este sentido, el análisis de los datos recolectados y sus conclusiones serán posteriormente difundidos en mi tesis de Maestría, congresos y publicaciones académicas.

Atte.

Prof. Verónica Di Bin

..... 

Autorizo que las producciones (escritas, orales y otras) que realice mi hijo/a en las clases de inglés de 4to 5ta entre los meses de octubre y noviembre se difundan en publicaciones académicas, congresos, jornadas, simposios, etc. En todos los casos siempre se usará un seudónimo para no revelar la identidad de los estudiantes (redondear lo que corresponda)

SI **NO**

Nombre completo del alumno/alumna.....

División

Firma y aclaración del padre/madre o tutor:

Fecha: Email:

Dirección y teléfono:

ANEXO 4
SECUENCIA DIDÁCTICA

Ciudadanía ecológica en la clase de inglés: un estudio de caso en la escuela secundaria pública en Argentina. (Ecological Citizenship in the English Classroom: A Case Study in the Public Secondary School in Argentina.)

SECUENCIA DIDÁCTICA

Objetivos

- Encontrar un contexto adecuado para la integración del concepto de ciudadanía intercultural con la clase de lengua extranjera.
- Desarrollar principios de ciudadanía y derechos humanos que contribuyan a la educación general de los estudiantes, a su desarrollo como individuos y a la evolución de las sociedades.
- Desarrollar ciudadanía intercultural por medio de temáticas relacionadas con la ciudadanía ecológica.
- Desarrollar un contexto apropiado para analizar, reflexionar y discutir contenidos relacionados con la ciudadanía ecológica.
- Introducir a los estudiantes al tema del proyecto por medio de la reflexión, discusión y análisis de material auténtico.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, resolución de problemas a través de la discusión basada en la investigación
- Desarrollar habilidades sociales tales como escuchar, tomar turnos, compartir ideas y cooperar con otros para poder resolver las actividades.
- Promover actitudes de tolerancia y respeto por las visiones de los otros.
- Propiciar la participación de los estudiantes en instancia de uso real de la lengua para comunicar sus ideas a otros ciudadanos y para actuar en contextos locales.
- Promover el desarrollo de la alfabetización múltiple en los estudiantes de educación secundaria por medio de diferentes textos multimediales y una secuencia de tareas apropiada.
- Propiciar la producción de material diferente (representaciones visuales, infografías y textos escritos) para concientizar a la sociedad sobre el contenido seleccionado, elaborar un plan de acción e implementarlo.

Recursos

Presentaciones de Powerpoint

Bibliografía de referencia

Cuadernillo para los estudiantes

Cuenta de Instagram

Retazos de tela y material artístico

Material auténtico (videos, artículos, infografías, cuestionarios, documentos)

Tiempo estipulado

14 semanas aproximadamente (tres clases de 40 minutos cada una, por semana)

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica está compuesta por tareas de segunda y tercera generación (siguiendo la clasificación de Ribé y Vidal). Las tareas de segunda generación se focalizan principalmente en contenido, procedimientos y lengua. Se desafía al estudiante mentalmente en estas áreas y las tareas tienen como objetivo el desarrollo no sólo de habilidades lingüísticas, sino también de estrategias cognitivas generales relacionadas con el manejo y organización de la información. En una tarea de segunda generación típica, analizamos qué información necesitamos, tomamos decisiones sobre el procedimiento, recolectamos información, seleccionamos datos relevantes, los presentamos de manera organizada, y analizamos procesos y resultados. La lengua se convierte en un vehículo para realizar un “trabajo” real. Por lo tanto, la lengua es abordada globalmente. La estructura externa impuesta por la tarea requiere un procesamiento continuo del insumo y del producto como parte fundamental de la tarea. Las tareas de tercera generación comparten las mismas características de las tareas de segunda generación, pero tienen un mayor alcance. Cumplen objetivos educativos más amplios (cambio actitudinal y motivación, conciencia del estudiante, etc). Se caracterizan por un alto grado de autenticidad de la tarea, globalidad e integración de la lengua y los contenidos; y por implicar todos los aspectos de la personalidad, experiencia previa y conocimiento del individuo. Este tipo de tareas también recurre a la imaginación, creatividad y afectividad de los estudiantes. Dentro de este marco, los estudiantes y docentes trabajan colaborativamente planeando tomando decisiones, llevando a cabo las tareas y compartiendo un sentido de logro final.

Estas tareas generan mucho insumo de alta calidad, procesamiento y producción tanto de lengua como de contenido (Ribé & Vidal, 1993).

ETAPA 1 – PREPARANDONOS

Tarea 1 – Tarea de reflexión

Situación: Vamos a comenzar a trabajar con el tema: “El mundo que queremos”. En grupos, responder la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los problemas más importantes en el mundo hoy en día?

Tarea 2

En grupos, analizar el concepto OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE debatiendo sobre las preguntas a continuación:

- En tu opinión, ¿cuáles son?
- ¿Podés analizar las tres palabras juntas?
- ¿A qué se refieren?
- ¿Por qué crees que fueron propuestos por las Naciones Unidas?
- ¿Podrías predecir alguno de esos objetivos?
- ¿De qué manera pueden relacionarse con las ideas propuestas anteriormente en esta clase?

Tarea 3

Mirar el video del sitio oficial de la Naciones Unidas sobre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y comparar tus respuesta con la información obtenida.

<https://drive.google.com/file/d/1tx8qOnHThxFWhqIJ-kHAPc8eIr0vc0WN/view?usp=sharing>

Tarea 4

A continuación, encontrarás los nombres y los íconos que representan los 17 objetivos. Unir cada imagen con el propósito correspondiente.

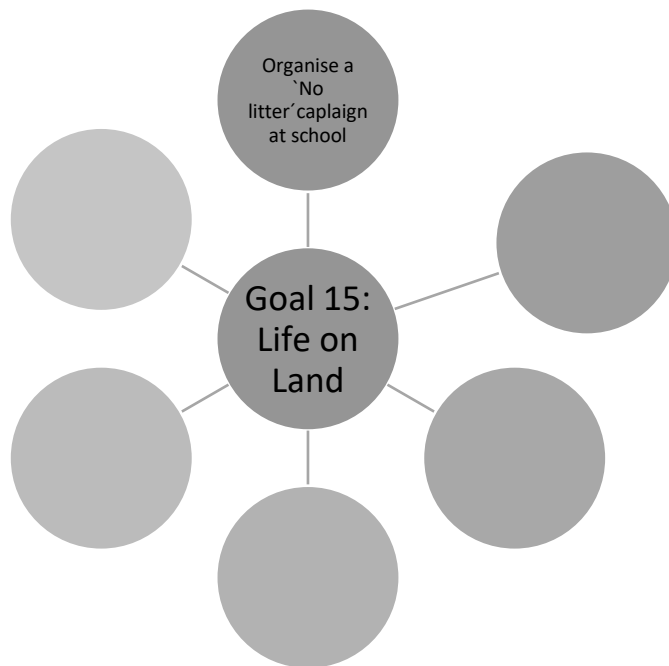


<i>AIM</i>	<i>GOAL</i>
To ensure that cities, towns and villages have water and electricity, and are clean and safe.	
To ensure that everyone has enough food to eat.	
To ensure the end of violence and war and give everyone access to justice.	
To ensure that everyone has safe water and healthy hygiene.	
To ensure that industry is responsible in protecting people and the environment.	
To ensure that countries and organizations work together to achieve the goals.	
To ensure action to protect the environment and endangered animals.	
To ensure that everyone has the opportunity to go to school.	
To ensure that everyone has the opportunity to work.	
To ensure action to protect oceans and seas.	
To ensure that everyone has enough money to live.	
To ensure action to slow down the impact of global warming.	
To ensure that girls and women have the same rights and opportunities as boys and men.	
To ensure the reduction of waste, for example by recycling paper or glass.	
To ensure that everyone has access to reliable, sustainable energy.	

To ensure that everyone has the right to medical care.	
To ensure that countries have laws and societies that protect everyone equally.	

Ahora, resuelve las siguientes actividades con las personas en tu grupo.

- ¿Podrías ponerlas en orden de prioridad? Sustentar tus elecciones.
- ¿Podrías pensar en posibles vínculos entre los objetivos? Por ejemplo: Si las personas tienen hambre, es difícil
- Selecciona un objetivo, ¿de qué manera lo Podemos relacionar con un problema local?
- Piensa en un ícono que visualmente represente el objetivo seleccionado con el problema local que hayas identificado.
- Realiza un diagrama estableciendo la idea para un posible plan de acción sobre lo que los ciudadanos en general pueden o deberían hacer para alcanzar ese objetivo. A continuación, encontrarás un ejemplo.



ETAPA 2 – PLANIFICANDO LA ACCIÓN.

Tarea 1

En grupos, discutir y responder las preguntas incluidas en el siguiente cuestionario

1. Can you think of possible links between the goals? Eg. If people are hungry, it's difficult..... (Note: the use of conditional sentences here helped the teacher focus on form as well as on meaning).
2. Which of the 17 sustainable development goals would you choose? Which order of priority would you give to them?
3. What is the aim behind it?
4. What local problem(s) is(are) related to that goal?
5. What are its main causes?
6. What is being done to cope with this problem? Are authorities or the local government really taking part in these actions?
7. What about citizens? Are they engaged enough? Are they taking some kind of action?
8. What do you think should be done in relation to this problem?
9. How could we help from our roles?
10. How can we make people aware of the importance of this problem and how can we encourage them to take action?
11. What visual representations can you make to raise people awareness?
12. Think about a possible icon for your goal based on the local problem you mentioned.
13. Think about your action plan. What are you going to write and how are you going to make it public?

Tarea 2

Situación: Hemos decidido crear una cuenta de Instagram como red social para concientizar a la Sociedad. Con tu grupo, sugiere un nombre y una posible imagen para el perfil de tu cuenta.

Tarea 3

¡Votemos por el nombre para nuestra cuenta de Instagram!

ETAPA 3 – PASANDO A LA ACCIÓN.

Tarea 1

Situación: Vas a crear una publicación para tu cuenta de Instagram. En grupos decide lo siguiente:

- ¿Será un video o una imagen?
- ¿Será una historia o una publicación normal?
- ¿Qué frases incluirán en los hashtags?
- ¿Qué aplicación o programa utilizarás para hacerla?

Una vez que hayas decidido estos aspectos, podés empezar a trabajar en tu publicación ¡Manos a la obra!

Tarea 2

Situación: Si analizamos el sitio oficial de las Naciones Unidas, Podemos observar que la información y descripción de cada objetivo contiene una INFOGRAFÍA. (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>)

En grupos, analizar la infografía de cada objetivo y responder:

- ¿Cuáles son los objetivos de una infografía?
- ¿Cuál es la audiencia la cual se intenta llegar con las infografías que estamos analizando?
- ¿Cuáles son las principales características para que sean realmente eficientes?
- ¿Qué información creen que debería ser esencial para incluir en una infografía para tener impacto en nuestra audiencia y llamar a la acción?
- ¿Cuál es el mensaje/historia detrás de la infografía?
- ¿Hay una llamado a la acción?
- ¿Crea la infografía una conexión emocional con la información que está siendo compartida? Si es así, ¿cómo?
- ¿Tienen sentido los números?
- ¿Está resumida la historia en los títulos?
- ¿Se utilizan correctamente los gráficos o imágenes para mostrar el contexto y hacer conexiones?

Tarea 3

Situación: Con tu grupo, van a diseñar una infografía para el objetivo que hayan seleccionado. Esa infografía deberá representar información sobre el objetivo en relación a nuestro contexto local. Vas a reflejar tus ideas sobre una tela. Una vez que todos los grupos hayan terminado sus producciones, las coseremos una con otra hasta formar nuestra ¡COLCHA PARA ACCIONAR!

Tarea 4 – Reflexión final

Luego de todas estas semanas de trabajo intenso, estamos interesadas en tener tu opinión sobre los diferentes aspectos del Proyecto. Responde el cuestionario adjunto.

ANEXO 5
CUADERNILLO DEL ESTUDIANTE

Ecological Citizenship in the English Classroom: a Case Study in the Public Secondary School in Argentina

STUDENT HANDOUT

STAGE 1 – GETTING STARTED

Task 1 – Reflection Task

Situation: We are going to start working on the topic ‘The world we want’. In groups discuss the following question:

What is/are some the biggest problem(s) in the world today?

Task 2

In groups, analyse the concept SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS by discussing the questions below:

- What do you think they are?
- Can you analyse the three words together?
- What do they refer to?
- Why do you think they were proposed by the UN?
- Can you predict any of those goals?
- In which way can they be related to the ideas you proposed earlier in the lesson?

Task 3

Watch the video from the UN official website on the 17 Sustainable Development Goals and check your answers.

Task 4

Below, you will find the names and the icons that represent the 17 goals. Match each picture with its corresponding aim.



SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

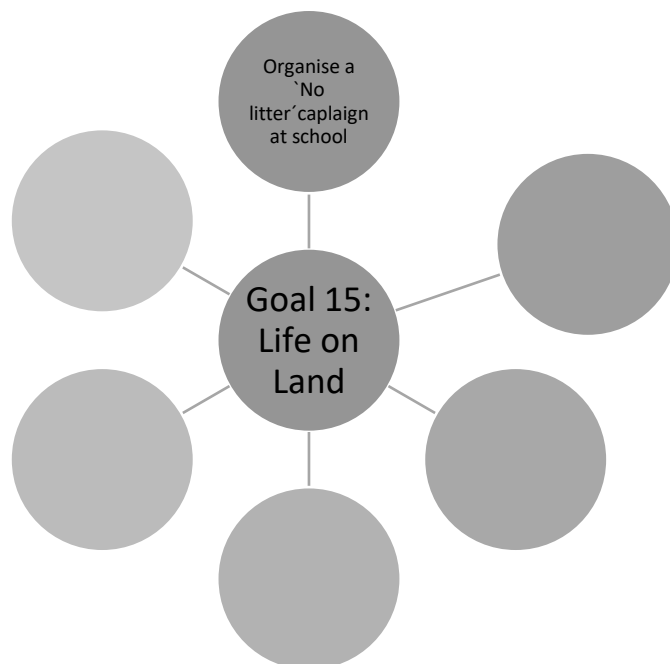


<i>AIM</i>	<i>GOAL</i>
To ensure that cities, towns and villages have water and electricity, and are clean and safe.	
To ensure that everyone has enough food to eat.	
To ensure the end of violence and war and give everyone access to justice.	
To ensure that everyone has safe water and healthy hygiene.	
To ensure that industry is responsible in protecting people and the environment.	
To ensure that countries and organizations work together to achieve the goals.	
To ensure action to protect the environment and endangered animals.	
To ensure that everyone has the opportunity to go to school.	
To ensure that everyone has the opportunity to work.	
To ensure action to protect oceans and seas.	
To ensure that everyone has enough money to live.	
To ensure action to slow down the impact of global warming.	
To ensure that girls and women have the same rights and opportunities as boys and men.	
To ensure the reduction of waste, for example by recycling paper or glass.	
To ensure that everyone has access to reliable, sustainable energy.	

To ensure that everyone has the right to medical care.	
To ensure that countries have laws and societies that protect everyone equally.	

Now, do the following activities with the people in your group.

- Can you put them in order of priority? Support your choices.
- Can you think of possible links between the goals? For example: *If people are hungry, it's difficult to*
- Choose one goal, in which way can we relate it with a local problem?
- Think of an icon that represents visually the goal chosen with the local problem you have identified.
- Make a web diagram stating your idea for a possible action plan of what citizens in general can or should do to help achieve that goal. Below you will find an example.



STAGE 2 – PLANNING ACTION.

Task 1

In groups discuss and answer the questions included in the questionnaire below.

14. Can you think of possible links between the goals? Eg. If people are hungry, it's difficult..... (Note: the use of conditional sentences here helped the teacher focus on form as well as on meaning).
15. Which of the 17 sustainable development goals would you choose? Which order of priority would you give to them?
16. What is the aim behind it?
17. What local problem(s) is(are) related to that goal?
18. What are its main causes?
19. What is being done to cope with this problem? Are authorities or the local government really taking part in these actions?
20. What about citizens? Are they engaged enough? Are they taking some kind of action?
21. What do you think should be done in relation to this problem?
22. How could we help from our roles?
23. How can we make people aware of the importance of this problem and how can we encourage them to take action?
24. What visual representations can you make to raise people awareness?
25. Think about a possible icon for your goal based on the local problem you mentioned.
26. Think about your action plan. What are you going to write and how are you going to make it public?

Task 2

Situation: We have decided to create an Instagram account as a social media resource to raise awareness in society. With your group you are expected to suggest a name and a possible image for the account profile.

Task 3

Let's vote for the name of our Instagram account!

STAGE 3 – TAKING ACTION.

Task 1

Situation: You are going to create a publication for our Instagram account. In groups decide on the following:

- Will it be a video or an image?

- Will it be a story or a normal post?
- What phrases will you include in the hashtags?
- What app or program will you use to make it?

Once you have decided on these items, you can start working on your post. Hands on!

Task 2

Situation: If we analyse the UN official website, we will see that the information and description of each goal comprises an INFOGRAPHIC. (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>)

In groups, analyse the infographic for your goal and answer:

- What are the aims of an infographic?
- What is the intended audience of the infographics we are analyzing?
- What are their main features to be really effective?
- What information do you think should be essential to include in an infographic to have an impact on our audience and to call for action?
- What is the message/story behind the infographic?
- Is there a call to action?
- Does the infographic create an emotional connection to the information that is being shared? If so, how?
- Do the numbers make sense?
- Is the story summarized in the headlines?
- Are graphs or images used effectively to show context and make connections?

Task 3

Situation: With your group, you are going to design an infographic for the goal you have selected. That infographic will depict information about your goal in relation to our local context. You will reflect your ideas on a piece of cloth. Once all the groups have finished their productions, we will put them together in our..... TAKE ACTION QUILT!

Task 4 - Final Reflection

After all these weeks of intensive work, we are interested in having your opinion about the different aspects of this Project. Can you answer the survey in Appendix 1?

ANEXO 6

INFOGRAFIAS TRABAJADAS EN LA SECUENCIA DIDACTICA





ANEXO 7
INFOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES



Infografía 1



Infografía 2



Infografía 3



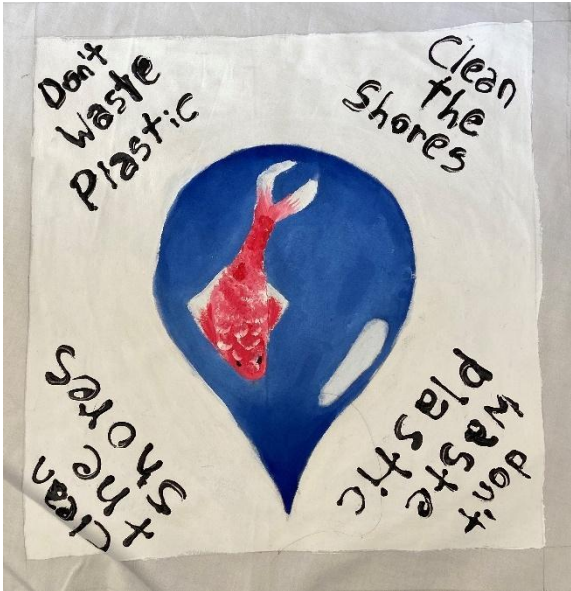
Infografía 4



Infografía 5



Infografía 6



Infografía 7



Infografía 8



Infografía 9



Infografía 10



Infografía 11



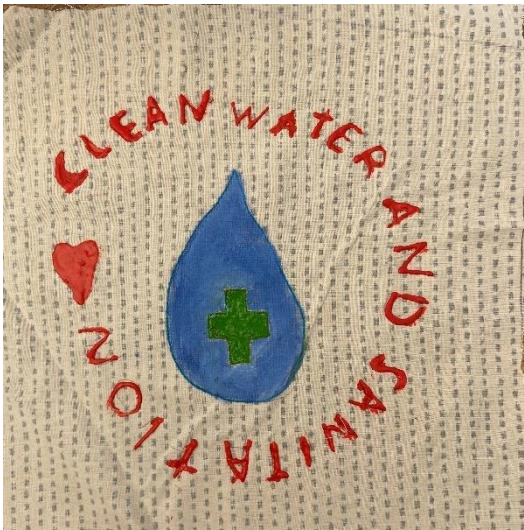
Infografía 12



Infografía 13



Infografía 14



Infografía 15



Infografía 16



Infografía 17



Infografía 18



Infografía 19



Infografía 20



Infografia 21

ANEXO 8

REPRESENTACIONES VISUALES (PUBLICACIONES DE INSTAGRAM)

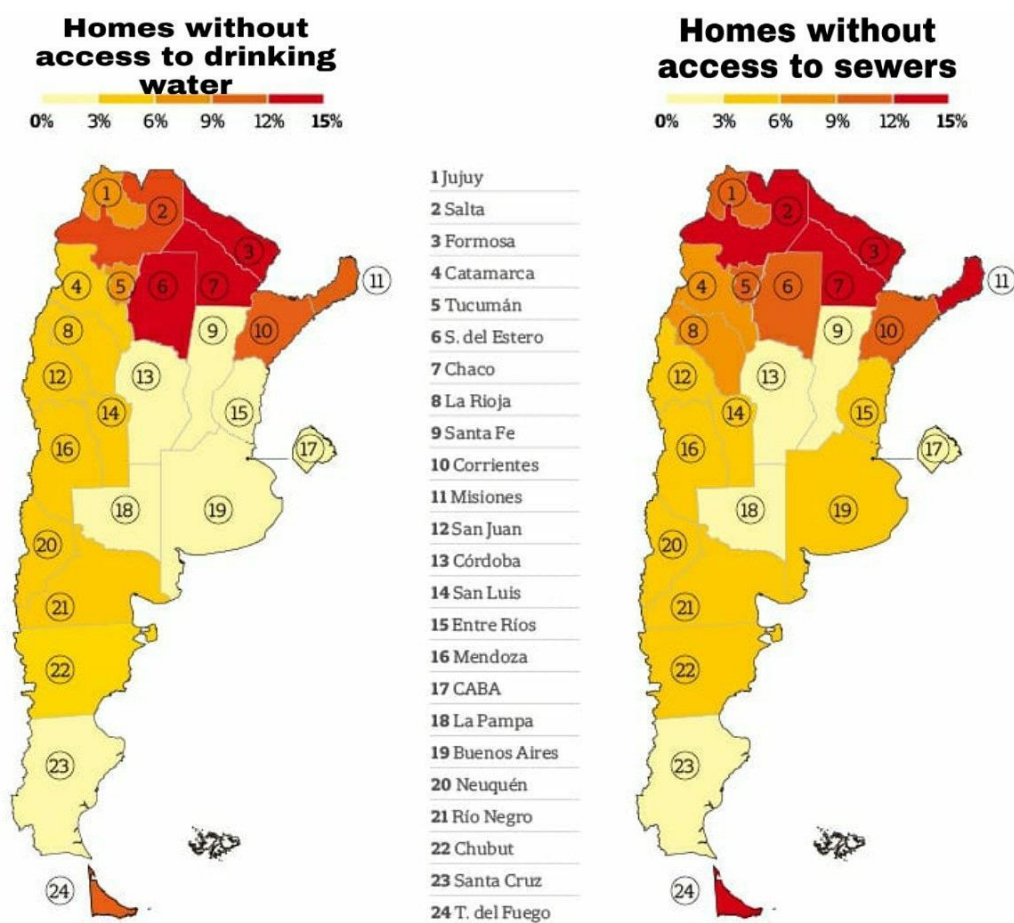


Imagen 1 - Agua limpia y saneamiento

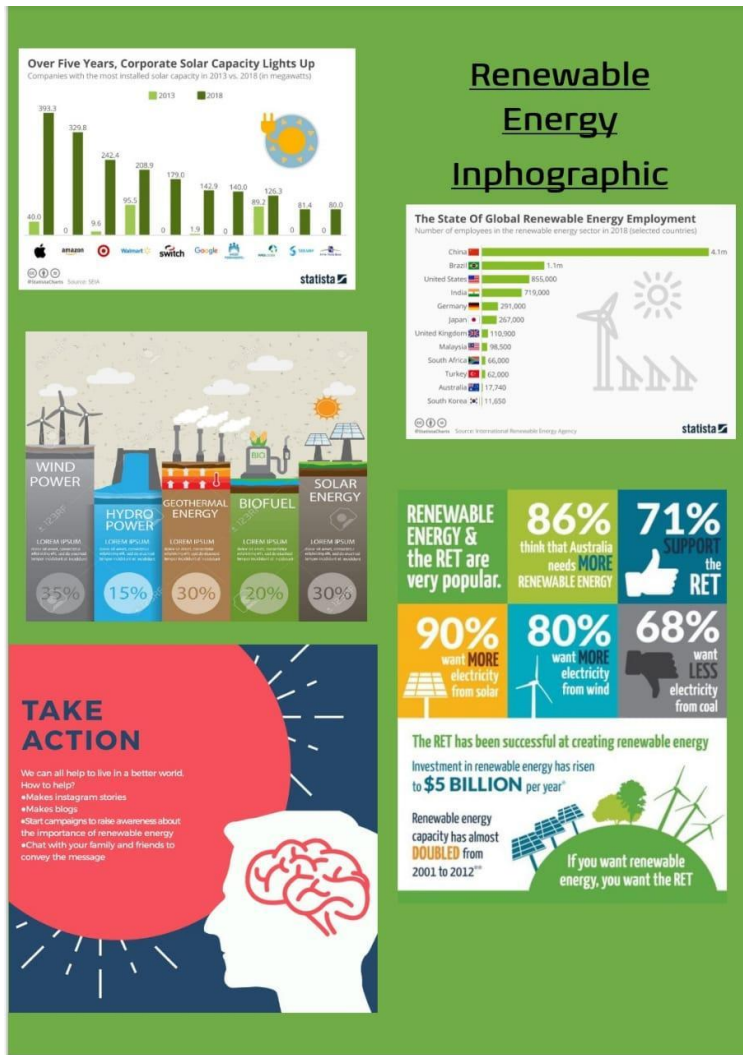


Imagen 2 – Energía renovable internacionalmente

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

14 LIFE BELOW WATER

Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development



WHAT ARE WE AIMING FOR?

The expansion of protected areas for marine biodiversity and existing policies and treaties that encourage responsible use of ocean resources are still insufficient to combat the adverse effects of overfishing, growing ocean acidification due to climate change and worsening coastal eutrophication. As billions of people depend on oceans for their livelihood and food source and on the transboundary nature of oceans, increased efforts and interventions are needed to conserve and sustainably use ocean resources at all levels.

HOW DOES IT AFFECTS US LOCALLY?

The Matanza-Riachuelo River, is a water course 64 km east of Argentina, which is born in the province of Buenos Aires, is the southern limit of the Autonomous city of Buenos Aires and ends at the Rio de la Plata. Its course receives numerous industrial wastes, especially tanneries, which position it as the third most polluted river on the planet.

The Rio de la Plata is almost useless outside of navigation and we are talking about a river that is a source of water for human consumption (around 5 million people), irrigation, recreation and industrial use. Any of these uses are invalidated. On the other hand, fauna and flora are already seriously compromised



sewage waste, industrial waste and urban solid waste are some of the main pollutants of the river

Sewage waste provides nitrogen compounds, such as nitrates, nitrites and ammoniums, which are used by photosynthetic organisms as nutrients. If they are registered in large numbers, as happens in the Berazategui coast, they cause the excessive increase of organisms that prevent the passage of light and an **eutrophication** process begins, that is the death of the biota, in addition to providing pathogenic organisms, such as bacteria and viruses.

"The Riachuelo River in Argentina once symbolized the country's boom. Today, residents say it exemplifies corruption and waste. Efforts to clean up one of the world's most polluted bodies of water are gathering pace."



WHAT CAN WE DO TO HELP?

Action needs to be taken and quickly. The contaminated waters not only affect marine species but also the people living around it. Although there has been some projects funded by the government in the past none have been effective. Sadly it is a problem beyond our reach since major changes need to be made but it is our duty as citizens to step up and insist regulations are put in place. Altogether we can sign a petition and make history ourselves.

powered by PIKTOCHART

Imagen 3 – La vida bajo el agua



Imagen 4 – Los niños/as y la contaminación

13 CLIMATE ACTION

TAKE ACTION ON CLIMATE CHANGE:

Did you know that in La Pampa province and Western parts of Buenos Aires province, floods have increased 40% over the last years

Imagen 5 – Acción climática

THE EARTH IS IN DANGER

The global mean temperature
in 2018 rose 1.5 °C



Imagen 6 – Acción climática



Did you know that...?

deforestation in Brazil causes lots of floods in the north of Argentina

Imagen 7 – Deforestación



Imagen 8 – Agua potable

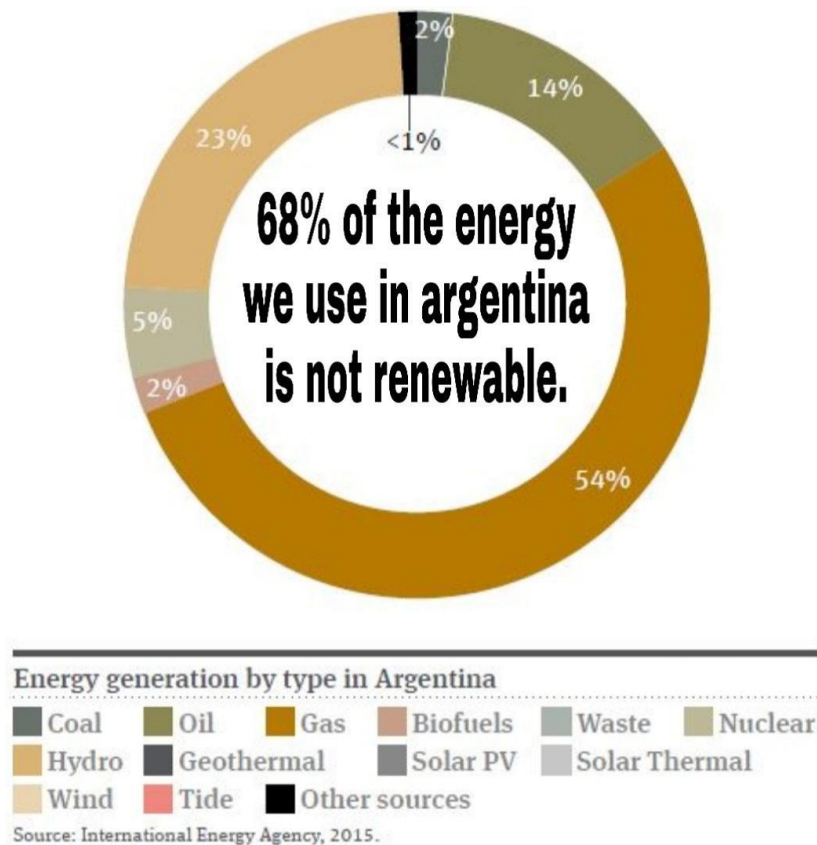


Imagen 9 – La energía en Argentina

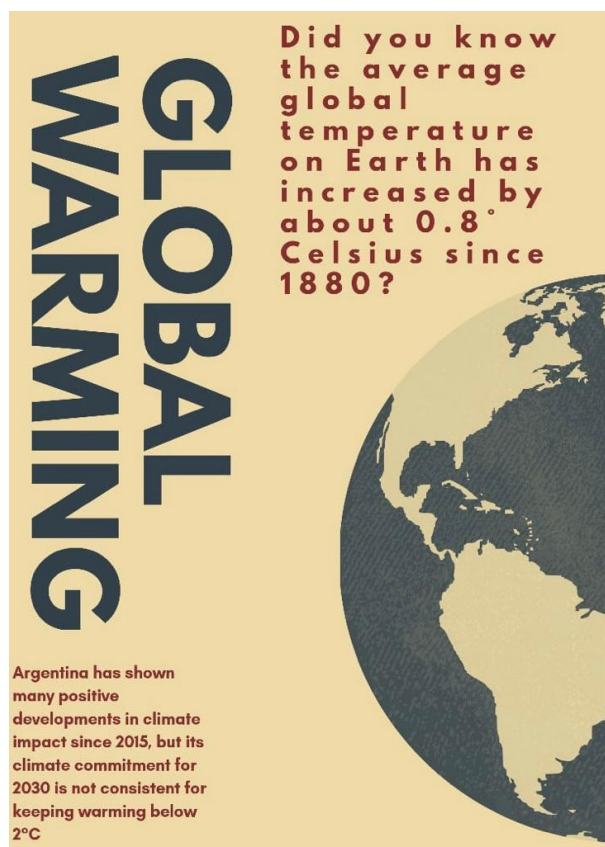


Imagen 10 – Calentamiento global



Imagen 11 – Agua limpia y saneamiento



Imagen 12 – Objetivo 14



Imagen 13 – Vida de ecosistemas terrestres

MYTH REALITY

It is said that young people don't help protect the environment

But university students created an intelligent system to save electricity in buildings

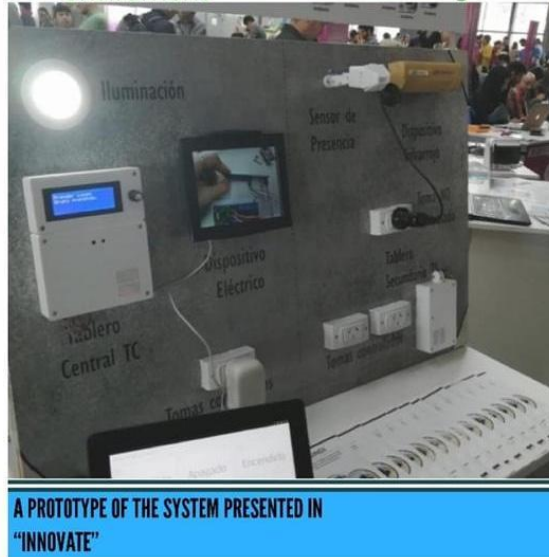


Imagen 14 – Mito y realidad



Imagen 15 – Bolsas plásticas



Imagen 16 – Salvemos al planeta



Imagen 17 – Reciclaje

Renewable Energy

The renovables energies, also are called clean energies.

Advantages

- These are respectful with the enviroment
- They're safer for our health
- They're illimited



Disadvantages

- Someties of renewable energy cause negatives effects on the ecosystem
- Getting energy renewable is irregular
- Geographic diversity of resources



Imagen 18 – Energía renovable

Do you know
if renewable
energy is
used in
Argentina?



**Argentina,
only uses 5%
of renewable
energy**



Imagen 19 – Energía renovable en Argentina



**In Argentina, 3.1% of
total consumption is
from Wind Energy, one
of the energies that has
increased.**

**1% is from
Hydropower
energy**



**For example:
Mercedes-Benz
uses 50% of
renewable energy
in the industrial
center**



Imagen 20 – Energía renovable en Argentina



Imagen 21 – Animales en peligro de extinción en Argentina



Imagen 22 – Residuos

ANEXO 9

VIDEOS (PRODUCCION FINAL DEL PROYECTO Y PUBLICACIONES DE INSTAGRAM)

Video que compila todas las publicaciones de Instagram



https://drive.google.com/file/d/1Aeca_GcbDNQIb48iQtxvZMegH2Y5W2Jb/view?usp=sharing

Videos publicados en Instagram

Video 1: Ciervo de las Pampas en riesgo de extinción

<https://drive.google.com/file/d/1SHC9qzOxJVe2E8bfF7-8UOBHjxxJd3a/view?usp=sharing>

Video 2: 4 millones de argentinos en +área de aguas contaminadas

https://drive.google.com/file/d/1nwtx8U61RxNrIp_nCHvh9cYWJbCtRyw7/view?usp=sharing

Video 3: Playas en la provincia de Buenos Aires y los desechos

<https://drive.google.com/file/d/143w7ziz34JBQ5GEWMZtTQM UW3gXHuDs0/view?usp=sharing>

Video 4: Acceso al agua potable en Argentina

https://drive.google.com/file/d/1Jt26y02dh5n7ZEouvyM-XX__b4Ko7YYg/view?usp=sharing

Video 5: Fuertes lluvias, inundaciones masivas

<https://drive.google.com/file/d/1BahujYGSYL5Qd-2YMHNYSTskwxPxe2IM/view?usp=sharing>

Video 6: Desechos plásticos en ríos y océanos

https://drive.google.com/file/d/1N_8y1djvCTmM50Fldvlzf33h8wwwueM6H/view?usp=sharing

Video 7: Tomemos conciencia y accionemos

<https://drive.google.com/file/d/1PzuxoU0llswxKWXsz6pAaJ5bkqH78pGj/view?usp=sharing>

Video 8: El efecto invernadero

https://drive.google.com/file/d/1I-zPL2gQAYkc_VdJsKXygO6u2aDOGtxM/view?usp=sharing

Video 9: La contaminación en el Río de La Plata

<https://drive.google.com/file/d/1pMx2gmdyDBcRlKhCKaTBvmaXzqJafdS/view?usp=sharing>

Video 10: El agua en el Río de La Plata

<https://drive.google.com/file/d/1UmtBopNghVS0w6c0w--EinPRv91FW8ks/view?usp=sharing>

Video 11: La vida en la tierra

<https://drive.google.com/file/d/1Og8rgyPJ0riSkMLfU42i0J17t80YmR5B/view?usp=sharing>

Video 12: ¿Mito o realidad?

https://drive.google.com/file/d/1C-XSbsFg8Hp-NBanB9mi9m97k_dTUzfh/view?usp=sharing

Video 13: El tutú carreta en vías de extinción

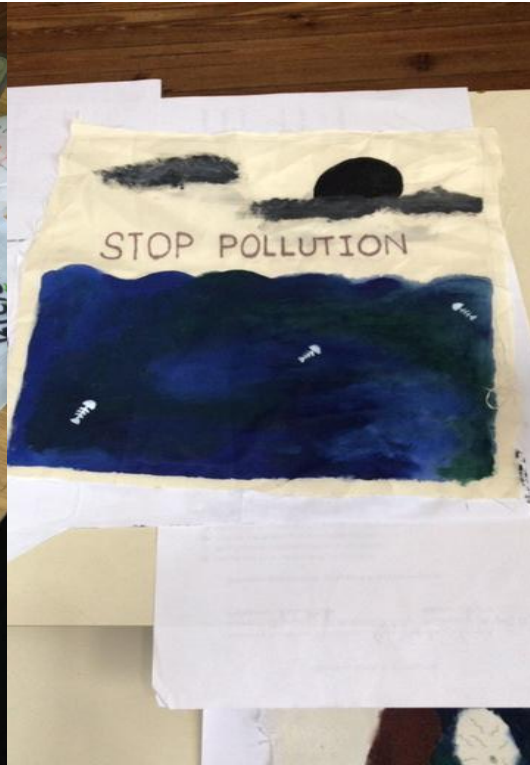
https://drive.google.com/file/d/10NxmsPEMYu2mdE3ge_K5L5DPUDWR4OQY/view?usp=sharing

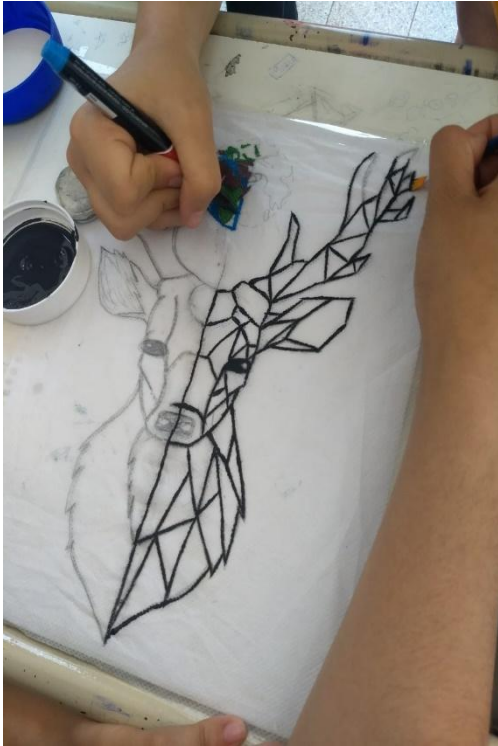
Video: El agua nos pertenece a todos

https://drive.google.com/file/d/1GbE69g_Z5uATc6BIY88xSRymG32JvMDN/view?usp=sharing

ANEXO 10
FOTOS DEL PROYECTO

Fotos durante la creación de las infografías





Proyección del video en el hall del colegio

