Cómo citar este artículo: Holguín Vaca, D. P. (2023). De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes. *Language and Intercultural Communication*, 23(1), 69–87. https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420

De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes

Denise Paola Holguín Vaca

Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. deniseholguin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0351-9743

ABSTRACT

Recent theoretical debates in the field of intercultural language education reveal a "cosmopolitan turn", which implies a glocal, critical, and transformative perspective of interculturality as praxis. This article explores the promotion and development of interculturality from a critical cosmopolitan perspective and reports on the results of an empirical study carried out in a Spanish language classroom for adult migrants in Barcelona through a didactic intervention based on emergent pedagogies. The results enrich the conception of a "cosmopolitan agenda" for language teaching and contribute to bridging the methodological gap between global theoretical debates and local practices of intercultural language education.

Keywords: intercultural education, cosmopolitanism, migration, language education, emergent pedagogies.

RESUMEN

Los debates teóricos más recientes en el campo de la educación lingüística intercultural ponen de manifiesto un "giro cosmopolita", que implica una perspectiva glocal, crítica y transformadora de la interculturalidad como praxis. Este artículo explora el fomento y desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva cosmopolita crítica y reporta los resultados de un estudio empírico llevado a cabo en el aula de español para adultos inmigrantes en Barcelona a través de una intervención didáctica basada en pedagogías emergentes. Los resultados enriquecen la concepción de una "agenda cosmopolita" para la enseñanza de lenguas y contribuyen a zanjar la brecha metodológica entre los debates teóricos globales y las prácticas locales de educación lingüística intercultural.

Palabras clave: educación intercultural, cosmopolitismo, migración, enseñanza de lenguas, pedagogías emergentes

Introducción

El llamado de este número especial a reflexionar sobre la manera en que los educadores responden a nivel local a los debates globales desde perspectivas críticas, decoloniales y epistemológicamente diversas pone de manifiesto no solo la búsqueda de sentido de las prácticas pedagógicas de la educación intercultural frente a los desafíos del mundo actual, sino la necesidad misma de entender la interculturalidad, o las "interculturalidades" (Nair-Venugopalal, 2009), como un fenómeno *glocal* (Robertson, 1995; Guilherme, 2009), crítico y transformador (Dietz, 2018). Por ello, más que ante un "giro crítico" (Díaz y Dasli, 2017; Atienza y Aznar, 2020), la educación intercultural puede estar ante lo que podría considerarse un "giro cosmopolita" (De Costa, 2014 ; Kennedy, Díaz, y Dasli, 2017), que invita a concebir la educación intercultural como ejercicio de reflexión y concienciación crítica y emancipadora sobre las complejidades individuales, locales o globales.

Sin embargo, la incorporación de conceptos como *cosmopolitismo* en los debates globales en la educación lingüística intercultural presenta aún unos retos locales particulares en la práctica pedagógica de la enseñanza de lenguas frente a la complejidad que representa su aplicación a las prácticas de aula (Kennedy, Días y Dasli, 2017). Este reto puede considerarse aún más evidente en la práctica pedagógica de las lenguas para la población migrante, específicamente en el contexto español, donde el aprendizaje de la lengua sigue formulándose desde perspectivas instrumentales y asimilacionistas (Jiménez-Delgado, 2016), al considerar el conocimiento de la lengua local como una condición *sine qua non* para que el alumno pueda "orientarse y evolucionar positivamente hacia una integración en la sociedad" (Instituto Cervantes, 2005, pág. 7). El componente intercultural en este contexto suele concebirse con el objetivo siguiente:

> favorecer la comprensión de la lengua y cultura españolas para alcanzar un conocimiento que los ayude a entender la nueva sociedad. Permitirles que perciban, como actores interculturales, las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la de este país para favorecer el acercamiento intercultural desde actitudes de respeto (ibid. pág. 8).

Estas consideraciones, que evidencian una práctica pedagógica de carácter asistencial y compensatorio (Villalba y Hernández, 2010) del aprendizaje de la lengua como 'integración' (Simpson & Whiteside, 2015) y bajo una visión sólida o esencialista de la cultura y la interculturalidad (Holliday, 2011), revelan la necesidad de repensar la práctica pedagógica en este contexto a la luz de los debates teóricos recientes. Parece necesario diseñar, implementar y evaluar programas de educación lingüística para la población migrante orientados a fomentar no solo el desarrollo de competencias comunicativas sino, bajo una concepción de la educación como adquisición y participación (Pavlenko y Lantolf, 2000), una educación lingüística que permita la reflexión y comprensión de sí mismos, de la alteridad y de su entorno hacia la formación de ciudadanos críticos y partícipes en la construcción de una sociedad diversa y plural.

Este artículo aborda de manera teórica y empírica la educación lingüística intercultural para la población migrante estableciendo puentes entre los debates globales y los retos locales de la práctica pedagógica. La pregunta de investigación principal es la siguiente:

> ¿Qué tipo de intervenciones pedagógicas pueden ser efectivas para fomentar el desarrollo de la interculturalidad -desde la perspectiva del cosmopolitismo crítico- en el aula de español para adultos migrantes?

Debates teóricos: cosmopolitismo y educación lingüística intercultural

La inclusión cada vez más presente del concepto de *cosmopolitismo* en la educación intercultural configura un paradigma epistemológico que centra su atención en la conceptualización de la *cultura* y la *interculturalidad* desde perspectivas glocales, críticas y decoloniales. Según Sobré-Denton y Bardhan (2013, pág. 2):

> cosmopolitanism helps us get to the heart of some of the central concerns within the field of intercultural communication -culture, difference, power, identity, and the need for alliance-building across differences- and it does so by questioning divisive cultural boundaries and nation-state-centric thinking.

La incursión de este concepto multidisciplinar en el ámbito de la educación (Nussbaum, 1996; Hansen, 2008; Rönnström, 2013), y particularmente de la educación lingüística intercultural, pretende una transición epistemológica desde el todavía arraigado *nacionalismo metodológico* (Holliday, 2011) o *esencialismo nacional* (Cole y Meadows, 2013, pág. 30) hacia un *cosmopolitismo metodológico* (Beck, 2013), que permita conceptualizaciones más dinámicas de la lengua, la cultura y la identidad "seen as globally open, and inviting cultural cross-pollination, hybridity and fluidity" (Woodward y Skrbis, 2012). Este paradigma sugiere una visión del estudiante de lenguas como un ser intercultural crítico capaz de participar activamente en un diálogo que trasciende fronteras -reales o imaginarias- en el mundo complejo en el que vivimos (Díaz y Dasli, 2017, pág. 15) y una manera de comprender la complejidad de la realidad cultural, lingüística, política e identitaria desde una perspectiva plural, local y global. Vertovec y Cohen (2002, pág. 4) resumen este paradigma en cuatro aspectos clave:

> Cosmopolitanism suggests something that simultaneously: (a) transcends the seemingly exhausted nation-state model; (b) is able to mediate actions and ideals oriented both to the universal and the particular, the global and the local; (c) is culturally anti-essentialist; and (d) is capable of representing various complex repertoires of allegiance, identity, and interest. In these ways, cosmopolitanism seems to offer a more managing cultural, and political multiplicities.

Sin embargo, no todas las formas de cosmopolitismo logran escapar de propuestas esencialistas o *neoesencialistas*. Autores como Holliday (2011) distinguen entre el *cosmopolitismo global* (Bhabha, 1994) o funcional y el *cosmopolitismo vernacular* o *crítico.* Mientras el primero, bajo una retórica de 'cultura mundial' inmersa en dinámicas neoliberales, se asienta y reproduce la desigualdad, el último conceptualiza la cultura desde una perspectiva posmoderna como construcción ideológica y política que entraña relaciones de poder y en el que "the cultural realities of the Periphery struggle for recognition against the imposed definitions of the Centre" (pág. 197). Según Sobré-Denton y Bardhan (2013), "critical cosmopolitanism encourages subnational, transnational and translocal (local-to-local) voices to emerge and push back against inequities and marginalization" (pág. 6).

La educación intercultural desde la perspectiva del cosmopolitismo crítico, que comprende la visión que adoptamos en este estudio, se entiende entonces como una manera de fomentar una actitud plural, glocal, crítica y decolonial (Mignolo, 2012) frente a un mundo globalizado donde las fronteras son cada vez más difusas para algunos, pero más inquebrantables para otros. Es un ejercicio situado y vivencial, que apuesta por la transformación y emancipación y que se consigue a través de la creación de experiencias de aprendizaje "at both local and global levels in order to provide critique and hope, an ethical orientation towards and recognition of difference and a space through which to

engage in critical self-reflection and cultural humility" (Sobré-Denton y Bardhan, 2013, pág. 151).

Si bien estudios previos han planteado la educación lingüística desde una perspectiva cosmopolita tanto de manera implícita (Risager, 2007; Houghton, 2012; Crozet, 2015), como de manera explícita (Guilherme 2009; Starkey, 2009; Ros i Solé, 2013; Quist, 2013; Jackson,2011; Díaz y Dasli, 2017, *inter alia*), la mayoría de estos estudios se centran en aspectos más teóricos o filosóficos que didácticos poniendo en evidencia la marcada brecha metodológica a la que aluden Díaz y Dasli (2017) cuando afirman que "translating these frameworks into everyday classroom practice, from curriculum planning and curriculum elements (learning objectives, content and assessment tasks) to teaching methodologies […], all remain challenging areas" (pág.14). En este sentido, autores como Holliday (2018) y Hsieh (2019) han acotado una serie de principios para el diseño de cursos centrados en el fomento de la interculturalidad entre los que resaltan la necesidad de enraizar la reflexión sobre las experiencias previas, de fomentar una visión cosmopolita crítica de los encuentros o del tercer espacio como una oportunidad de hibridación y transformación, así como de adoptar una perspectiva posmoderna y constructivista de la educación intercultural en la que las realidades culturales se coconstruyen dentro de entramados ideológicos por desvelar. Sin embargo, estos principios para el diseño de programas educativos se centran en reflexiones teóricas y son "idealised in the sense that [they are] not based on experience of a real programme" (Holliday, 2018, pág. 9), lo que sigue acentuando la brecha metodológica de su traducción a las prácticas reales de aula.

Desde una perspectiva más empírica y a partir del análisis de un programa específico, Kennedy, Díaz y Dasli (2017) han propuesto una serie de premisas que compondrían una "agenda cosmopolita" para la enseñanza de lenguas a través de la adopción de las siguientes cuatro estrategias pedagógicas:

- Favorecer **encuentros en primera persona**.
- Explorar la dimensión **afectiva** a través de actividades y materiales.
- Fomentar la **reflexión** sobre las ideas y respuestas propias y de los otros.
- Adoptar una perspectiva **transnacional** en la selección de materiales y actividades dentro y fuera del aula.

Este estudio se plantea, pues, abordar estos retos locales (pedagógicos y didácticos) y ofrecer una posible contribución empírica a la comprensión de la didáctica de la lengua y la interculturalidad desde una perspectiva cosmopolita en un contexto educativo particular.

Retos pedagógicos: el fomento de la interculturalidad a través de *espacios de emergencia*

Las discusiones teóricas más recientes en el campo de la interculturalidad coinciden en concebirla como una coconstrucción situada, discursiva, no lineal, impredecible, inacabada, ideológica, reflexiva y *emergente*, y por ello como "something to *emerge* rather than to be prescribed" (Holliday, 2018, pág. 9, la cursiva es nuestra). Como la *sensibilidad cosmopolita*, se trata de una orientación que depende de las interacciones del individuo con el mundo, con los otros y consigo mismo (Hansen, 2008, p. 213). "Like education it is ever incomplete, ever *emergent*" (ibid., la cursiva es nuestra). Fomentar la

mirada intercultural o, mejor, la *mirada cosmopolita* (Beck, 2006) en el aula consiste, pues, en provocar su emergencia, "its performance, effervescence and manifestations across a diversity of settings" (Woodward y Skrbis, 2012, pág. 136). Se trata de cultivar una mirada, una disposición o una actitud *emergente* para enfrentarse, atender y dar sentido de manera crítica a la *complejidad cultural* (Holliday, 2011) o a la *complejidad caótica* (Pérez Paredes, 2013) que caracteriza el mundo, los individuos y sus dinámicas interconectadas e interdependientes. Ahora bien, esta *complejidad* a la que se enfrenta el estudiante en el proceso de aprendizaje es entendida no como una serie de estructuras desordenadas, sino como un sistema dinámico de orden emergente, tal y como recuerda McGregor (2020): "chaos is not lack of order but order emerging, just not predictably" (pág. 10). Esta consideración conlleva la comprensión de la actividad pedagógica de la interculturalidad como un proceso en el que la comprensión de sí mismo, de la alteridad y del mundo y la toma de conciencia sobre su complejidad subyacente *emergen*, de maneras quizás impredecibles, del proceso dialógico y reflexivo que se propicia en el aula.

El reto pedagógico consiste entonces en facilitar esta emergencia a través de planteamientos pedagógicos específicamente concebidos y diseñados para tal fin. En este sentido, conviene enmarcar las intervenciones educativas en las llamadas *pedagogías emergentes* (Gallagher y Wessels, 2011; Dalke *et al.*, 2007) que conciben el proceso educativo y el conocimiento como dinámicas situadas en las que los estudiantes coconstruyen de manera continua y discursiva a medida que participan en actividades y prácticas. Estas pedagogías permiten la observación de la complejidad o el encuentro con el caos, así como la oportunidad de explorar, experimentar, sentir, cuestionar y analizar de manera dialógica, crítica y reflexiva a través de procesos de negociación y transformación.

Concebir la educación como fenómeno emergente implica, por un lado, la creación constante de *espacios de emergencia,* i.e. contextos, actividades o dinámicas "where new knowledge can break through the surface and come into existence" (McGregor, 2020, pág. 11). Por otro lado, comporta una especial atención y reconsideración no solo del rol del docente ante la imposibilidad de predecir los rumbos que puede tomar el proceso de aprendizaje, sino del contenido curricular como potenciador de esta *emergencia*. Como sugieren Dalke *et al.* (2007) "rich content is essential for the dynamics of the emergent classroom, and should be selected in order to facilitate the exploratory process of education" (pág. 10).

Este estudio aborda el fomento y desarrollo de la interculturalidad a través de propuestas pedagógicas emergentes como se describe en el siguiente apartado.

Metodología de investigación: participantes, instrumentos y análisis

Para resolver la pregunta de investigación, se propuso una intervención didáctica enmarcada en el paradigma metodológicos de la *investigación educativa basada en diseño* (IEBD) (van den Akker *et al.*, 2006; Plomp, 2013; McKenney & Reeves, 2021), que se define como "a series of approaches, with the intent of producing new theories, artifacts, and practices that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings" (Barab y Squire, 2004, pág. 2). La IEBD propone no solo un proceso iterativo de intervención didáctica, sino una metodología *participativa* fundamentada en la colaboración y participación entre diversos miembros de la comunidad educativa (instituciones, investigadores, docentes) en las distintas etapas de la investigación.

La presente investigación se llevó a cabo a través de un trabajo colaborativo de codiseño y coimplementación de dos cursos consecutivos de español de nivel B1, según los niveles de referencia del MCER, (en adelante B1A y B1B) para adultos migrantes, ofrecidos por una organización no gubernamental en Barcelona entre abril y junio (B1A) y octubre y diciembre (B1B) de 2019. Esta colaboración se realizó entre una docente investigadora y dos profesores voluntarios de esta institución, quienes realizaron actividades conjuntas de revisión de literatura, concepción del currículum, diseño de actividades y materiales, así como de reflexión sobre y para la práctica docente. Este proceso colaborativo resultó en el codiseño, coimplementación y evaluación de siete módulos didácticos (3 durante el curso B1A y cuatro durante el curso B1B) y contó con la participación de 23 estudiantes adultos, de orígenes, edades, tiempo de residencia en España y estatus legal diversos.

Desde el punto de vista ético, a todos los participantes, profesores voluntarios y estudiantes, se les ofreció información relativa a la investigación, cuyos objetivos han sido pensados para no provocar ningún daño, perjuicio o situación de vulnerabilidad. Además, se dejó claro que la participación sería completamente voluntaria, que se podría desistir en cualquier momento y que esta no tendría relación con ningún tipo de evaluación formal de la práctica docente o del proceso de aprendizaje. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado para el uso de los datos con fines estrictamente académicos. Para velar por el anonimato y protección de los participantes en este artículo, sus nombres reales han sido reemplazados por pseudónimos.

Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación se recogieron y analizaron distintos tipos de datos a lo largo de los dos cursos con el fin de reflexionar sobre la intervención didáctica (metarreflexión pedagógica) y de interpretar la manera en que los estudiantes desarrollan la interculturalidad en el marco de dicha intervención. Partiendo de una concepción de la interculturalidad como coconstrucción dialógica, situada, y discursiva (Hua, 2016), el análisis de los datos se centró en la interpretación de los discursos (orales y escritos) de los estudiantes, que se recogieron a través de metodologías y herramientas de corte etnográfico: grabaciones de aula, recolección de producciones de aula (e.g. pósteres) y de reflexiones a través de diarios de aprendizaje. El corpus total está compuesto por 44.5 horas de grabaciones de aula, 99 producciones de aula y 24 entradas en los diarios. Todos los datos fueron transcritos o digitalizados y analizados cualitativamente. Por motivos de espacio, en este artículo se reportan y discuten los resultados de uno de los siete módulos didácticos propuestos en la intervención: el primero del curso B1B. El corpus de análisis está constituido, pues, por 7.3 horas de grabación correspondientes a los discursos de los estudiantes durante las sesiones de clase en el marco del módulo didáctico en cuestión (12.900 palabras transcritas), 22 producciones de aula y 7 entradas en los diarios de aprendizaje.

El análisis de los datos, llevado a cabo por la docente investigadora, se realizó siguiendo una metodología de análisis de contenido complementado con un análisis del uso de la lengua en contexto. Es decir, se realizó un análisis del contenido a partir de temáticas o ideas recurrentes en los discursos de los estudiantes, prestando especial atención a las marcas lingüísticas (e.g. selección de palabras, uso de tiempos gramaticales) con el fin de reducir el riesgo de subjetividad. El análisis cualitativo de los datos se ciñe, pues, a la propuesta de Harding (2013) según la cual el investigador "first identifies themes, before considering the language used to construct these themes" (pág.

140). Los datos fueron clasificados y categorizados y, posteriormente, triangulados con la colaboración de otros investigadores expertos.

La intervención didáctica

Como se comentó anteriormente, los programas curriculares de educación lingüística para la población migrante suelen plantearse desde perspectivas instrumentales y asistencialistas (Villalba y Hernández, 2010) y estructurarse en términos de funciones comunicativas básicas bajo la idea de que el inmigrante apenas necesita un nivel básico de lengua para desenvolverse en la sociedad (Llorente, 2018; Villalba, 2019). Sin embargo, para aunar los objetivos instrumentales y educativos-humanísticos de la educación lingüística intercultural (Porto, Houghton y Byram, 2017), esta intervención atendió al llamado de Byram *et al.* (2017) de concebir el aula como "a content and language integrated learning classroom, i.e. where the FL is used as a medium of instruction and the content is 'intercultural citizenship'" (pág. xiii). Así, buscó un planteamiento que integrara el aprendizaje y uso de la lengua en la exploración de contenidos relacionados con las realidades socioculturales inmediatas, en línea con los postulados del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE). Este planteamiento facilita el fomento de una mirada *glocalizada* de los contenidos y el aprendizaje y práctica significativa de la lengua, no solo como objeto de aprendizaje, sino como medio de comunicación para la exploración de otros contenidos.

Partiendo de una concepción de la interculturalidad como coconstrucción situada y emergente en contextos particulares, la concepción curricular se contempló desde el *aprendizaje situado* procurando que los contenidos propuestos guardaran una relación directa con los intereses particulares de los estudiantes y con los contextos sociohistóricos y geográficos en los que se inserta la actividad pedagógica. De este modo, teniendo en cuenta que el curso B1B inició en el mes octubre, coincidiendo con la celebración del 12 de octubre, denominado en España *Día de la Hispanidad* o día nacional de España, se propuso este evento como eje central de exploración.

La secuencia didáctica se estructura a partir de seis actividades o *espacios de emergencia* (en adelante *EdE*), i.e. espacios que facilitan y guían la *emergencia* de la interculturalidad en el aula, como se recoge en la Figura 1.

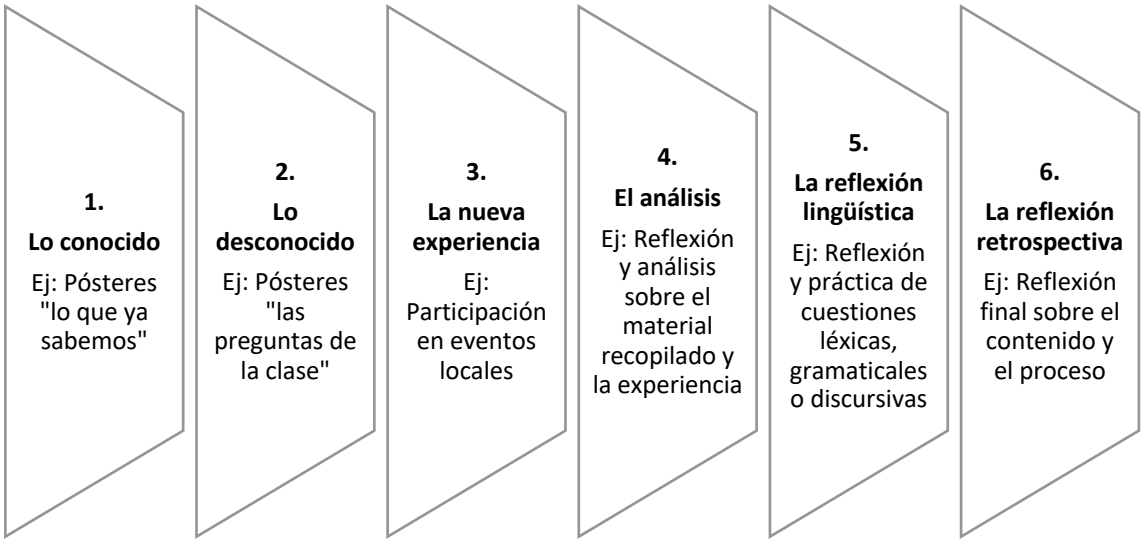


Figura 1. Espacios de emergencia

Luego de una introducción a la temática de las fiestas nacionales y una breve puesta en común de la manera en que se “celebran” o conmemoran en los países de origen de los estudiantes, el primer *EdE* se relaciona con la realización de una breve investigación por parte de los estudiantes sobre el *Día de la Hispanidad* y la presentación de sus hallazgos a través de una serie de pósteres (titulados “Lo que ya sabemos”) diseñados colaborativamente (ver ejemplo en la Figura 2).

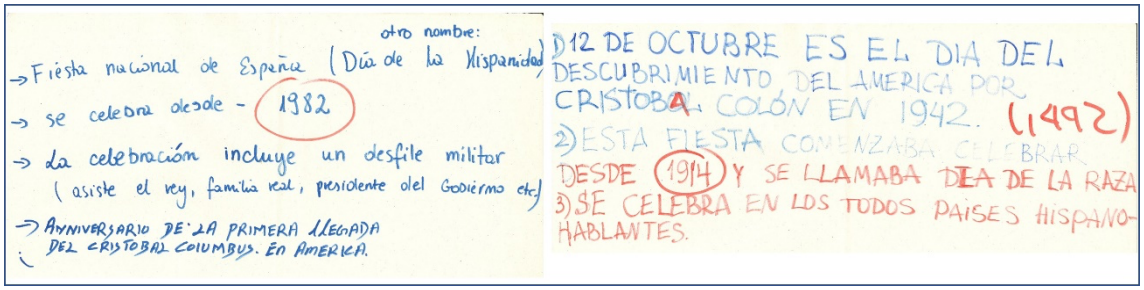


Figura 2. Ejemplos de pósteres “lo que ya sabemos”

Considerando que el fomento de la interculturalidad, como un proceso dinámico en coconstrucción y un ejercicio de observación interpretativa a partir de la indagación en búsqueda de significaciones (Dervin y Dirba, 2006; Abdallah-Pretceille, 2006), requiere de metodologías activas que sitúen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y fomenten actitudes reflexivas, críticas y colaborativas, la intervención pedagógica incorporó elementos del *aprendizaje por indagación*. Así, en el segundo *EdE*, el proceso de exploración se estructuró alrededor de "las preguntas de la clase” (ver ejemplos en la Figura 3): una serie de preguntas alrededor de la temática central que los estudiantes se formulan de manera conjunta a partir de sus conocimientos, experiencias o reflexiones previas. Estas preguntas, presentadas en forma de póster, no tienen respuesta inmediata, sino que ofrecen un punto de partida para la exploración, reflexión y coconstrucción a lo largo del módulo didáctico.

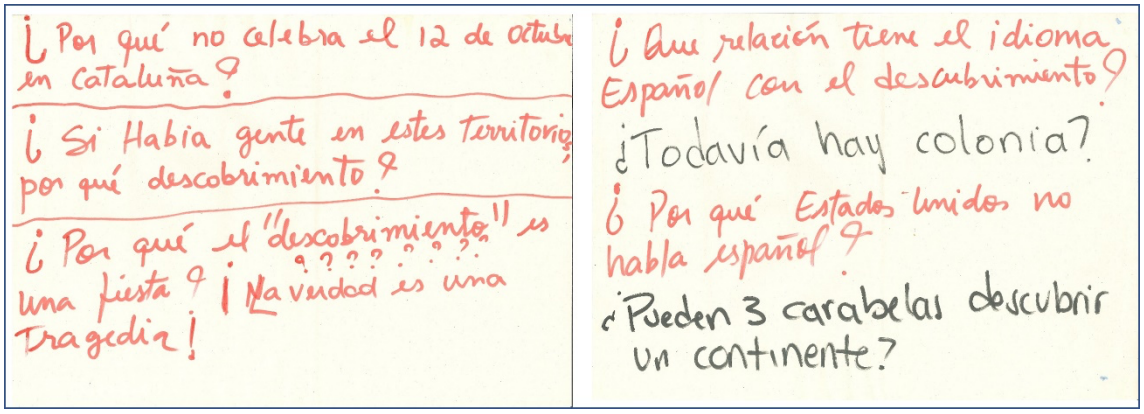


Figura 3. Ejemplos de "las preguntas de la clase"

El proceso de exploración y reflexión se fomentó también a partir de elementos propios del *aprendizaje experiencial* bajo una concepción de la educación intercultural como el ejercicio de una “pedagogy of change within the person through experiential learning” (Sobré-Denton y Bardhan, 2013, pág. 150). En el tercer *EdE*, se animó a los estudiantes a participar, a través de la observación etnográfica, en los eventos que tendrían lugar en la ciudad con ocasión al 12 de octubre y a realizar registros audiovisuales a partir de diversas herramientas (grabaciones, fotografías, entrevistas).

En el cuarto *EdE*, se propuso un acercamiento desde el *aprendizaje dialógico* (Wells, 1999; Shor y Freire, 1987) considerando que "solamente el diálogo, que implica el pensar crítico es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación" (Freire, 1970, pág. 75). Los estudiantes compartieron sus experiencias y el material recopilado (ver ejemplos en la Figura 4), el cual fue usado como recurso pedagógico para la reflexión lingüística e intercultural en el aula a través de actividades encaminadas al diálogo, la coconstrucción del significado, la búsqueda de sentido y la reflexión crítica sobre las realidades observadas y sobre el uso de la lengua.

Figura 4. Ejemplos del material audiovisual recopilado

Finalmente, el quinto y el sexto *EdE* se concibieron como espacios para la reflexión metalingüística y retrospectiva respectivamente. En el quinto *EdE* se propició la reflexión y práctica sobre cuestiones discursivas, gramaticales y léxicas integrando los contenidos lingüísticos con los socioculturales. En el sexto *EdE*, realizado en forma de grupo focal y a través de los diarios reflexivos de los estudiantes, se fomentó la reflexión retrospectiva sobre los aprendizajes y contenidos del módulo didáctico.

En el siguiente apartado se ofrece una selección de los datos de aula través de los cuales se observan algunas de las maneras como la interculturalidad (cosmopolita crítica) emerge a lo largo de estos *EdE*.

Resultados

Primer y segundo EdE*: cuestionamiento de conceptos y narrativas*

Los datos sugieren que el primer *EdE* representa la puesta en común de conocimientos previos como punto de partida para el análisis y reflexión. En la realización de los pósteres "lo que ya sabemos" los estudiantes intercambian información y negocian su inclusión en el póster grupal aproximándose a una comprensión de la realidad sociocultural observada, aunque sin necesariamente cuestionar, posicionarse o reflexionar críticamente sobre el contenido. Este primer *EdE* constituye, pues, una primera fase de aproximación más

“superficial” al tema en la que los estudiantes comienzan la exploración a partir de sus conocimientos previos y abonan el interés para la exploración de estructuras más profundas y el trabajo colaborativo.

Los datos permiten observar que la exploración más profunda comienza a ocurrir en el *segundo EdE*, con la formulación y socialización de las “preguntas de la clase”, en el que la mirada intercultural, crítica y cosmopolita, *emerge* de manera discursiva en la medida en que los estudiantes se embarcan en una reflexión “under the surface of discurses and appearances” (Dervin, 2016, pág. 106) problematizando, complejizando y glocalizando la realidad observada a partir de sus propias preguntas y esclareciendo sus propios posicionamientos. Este tipo de actividades a partir de la indagación “not only help students notice and see relationships and interconnections, but also understand their positionality in a wider world” (Holliday, 2018, pág. 6).

A modo de ilustración, caben destacar las conversaciones o pequeños debates que surgen en el segundo *EdE* donde los estudiantes reflexionan de manera crítica y dialógica sobre, por ejemplo, el uso del sustantivo “descubrimiento” en las narraciones históricas relacionadas con el 12 de octubre o *Día de la Hispanidad*. Como observa en el ejemplo (1), los estudiantes negocian el significado de este sustantivo preguntándose sobre su uso (“por qué dicen que es descubrimiento…”) y proporcionando distintas lecturas o significados desde distintas perspectivas (“para ellos…”, “para suramericanos…”, “para Europa…”).

(1)

Lalika: ¿**Por qué** dicen que es descubrimiento de un continente o de un país? **Si** antes sí que habían gente y ¿**por qué** dicen que es descubrimiento de estadounidense o de India?

Dasha: Pero **para ellos** es descubrimiento de otro mundo también. Descubrimiento de Europa **para ellos**.

Lalika: Sí**,** pero en la historia pone descubrimiento de estadounidense pero ya sabíamos allí estaba estadounidense. Descubrimiento es **no me parece bien**.

Leandro: Te da la **posición de dueño**, es como te da la posición de dueños. El descubrimiento que estamos diciendo **es, no fue** descubrimiento, ya tenía ya personas, una vida, una cultura, ya tenía.

Dasha: Como *Discovery Day*, es como descubrimiento de dos mundos. **Para ellos** también, están descubriendo otro mundo.

Dimitri: Sí, **para** sudamericanos hay Europa, **para** Europa…

Estudiantes como Lalika y Leandro realizan una lectura crítica cuestionando el uso del sustantivo como parte de narrativas hegemónicas que invisibilizan la existencia de habitantes o sistemas sociales presentes en los territorios “descubiertos” en la línea de los planteamientos decoloniales de Pachón Soto, (2012) y Nieto (2017). Los estudiantes exploran y coconstruyen sus propios posicionamientos reflexionando sobre las ideologías subyacentes a los discursos culturales y su manifestación en el uso de la lengua (Atienza y Aznar, 2020) (“descubrimiento es no me parece bien”, “te da la posición de dueño”) y generan una conciencia y actitud crítica frente al uso ideológico de la lengua “by appreciating the different narratives available, by reflecting upon how they articulate, how they are positioned in terms of each other” (Guilherme, 2002, pág. 129).

En el siguiente fragmento, que reproduce un momento posterior de la conversación en (1), se observa cómo Leandro expande sus reflexiones y su posicionamiento crítico alrededor del uso del sustantivo (“es solamente una palabra para

decir si fue yo que descubro yo soy dueño"), ofreciendo además lecturas alternativas o contradiscursos con el fin de visibilizar otras formas de comprender la realidad sociohistórica que describe.

(2)

Leandro: **La verdad no es una fiesta, es una matanza**, porque yo no llego en un país y digo yo descubrí cuando voy a aprender la cultura, voy a me comunicar con los habitantes, voy a **aprender** con ellos…no, yo voy **matarlos**, yo voy a **poseir** las terras que tienes porque es así, se conmemora una fiesta que no es una fiesta, **la historia correcta es una matanza**, ¿sabes? Es yo entro en un territorio que no es mío, que tene gente allá y voy tomar para mí e introducir la mía cultura a **fuerza** porque pone así, es así que se pasa, ¿sabes? Entonces para mí no tiene, **esto de descubrimiento, esto es solamente una palabra para decir si fue yo que descubro yo soy dueño**, es más o menos eso, introduzo mi cultura, yo utilizo ese territorio para mis biens y punto, ¿sabes? Sería tal vez esto que ustedes están diciendo si yo llegase allá, a una terra nueva entonces vamos a **aprender** la cultura, vamos nos **comunicábamos**, **trocar** esta, estas, sabes, esta diferencia de pueblo, y no es así.

Lalika: Y otra cosa, **es igual de este lado**, pero cómo dicen que descubrimiento de **India** fue en 1498, creo yo, fue así, pero antes, ¿cómo que no sabían? Alejandro llegó ahí.

Janina: ¿Y cómo dicen en América este día como llegada de España a nuestro país o como descubrimiento**? De otra parte, de ojos de América ¿cómo ellos ven**? Porque nosotros desde Europa como **descubrimiento**, pero ¿ellos? ¿Como **invasión**?

A lo largo de su intervención, Leandro argumenta su propuesta de no relacionar el concepto de *descubrimiento* con el de *fiesta*, sino con el de *matanza* a través de una lectura alternativa de los hechos que se asocian con el proceso de "descubrimiento" y colonización. Este contraste entre discursos se observa, por ejemplo, en el uso de recursos semánticos opuestos como *aprender, trocar* o *comunicarse*, por un lado, y *matar*, *poseer las tierras* o *tomar a la fuerza*, por el otro. Esta deconstrucción del concepto a través de la propuesta de narrativas alternativas a los discursos hegemónicos y que implican la inclusión de perspectivas periféricas pueden observarse en la línea de las propuestas poscoloniales de Mignolo (2000) cuando afirma que el proyecto transformador cosmopolita implica "the recognition and transformation of the hegemonic imaginary from the perspective of people in subaltern positions" (pág. 735).

Por su parte, Lalika y Janina expanden la exploración del concepto de *descubrimiento* a través de cuestionamientos encaminados a su comprensión desde perspectivas geográficas más amplias o globales. Lalika observa que el concepto también está presente en las narrativas de los procesos históricos en otros contextos geográficos como la India, advirtiendo un patrón discursivo e ideológico que invisibiliza o marginaliza otras realidades locales. Esta mirada global (translocal) y crítica hacia la manera en que los discursos trascienden fronteras se puede observar también en la posterior intervención de Janina, quien, a partir de una actitud de curiosidad y descentralización, demuestra el interés por aproximarse a otras lecturas no eurocéntricas de comprender la realidad ("nosotros desde Europa como descubrimiento, pero ¿ellos? ¿como invasión?"). Siguiendo a Sobré-Denton y Bardhan (2013), en los discursos de estos estudiantes se observa "a more world-oriented and historically and geopolitically interconnected outlook" (Sobré-Denton y Bardhan, 2013, pág. 61) que les permite una visión translocal de la manera en que los discursos entrañan ideologías y relaciones de desigualdad y marginalización.

Tercer y cuarto EdE*: construcción identitaria*

Los datos sugieren que el tercer *EdE* constituye una aproximación experiencial y afectiva a la realidad sociocultural por parte de los estudiantes, manifiesta a través del interés, implicación y curiosidad para recoger y compartir datos audiovisuales sobre las distintas realidades observadas. Si bien estas experiencias resultan fundamentales para la emergencia de la interculturalidad, los resultados dejan ver que es a lo largo del *cuarto EdE* que la interculturalidad *emerge* de manera reflexiva, crítica y dialógica a través de la reflexión y análisis. Es decir, es a través la puesta en común de las experiencias y el material audiovisual recopilado que los estudiantes analizan, establecen conexiones entre lo cognitivo y lo socioafectivo, exploran y contrastan sus posicionamientos, negocian y coconstruyen el significado. Como se observa en los datos, a lo largo de este ejercicio de análisis, organización y búsqueda de significado sobre el material audiovisual propio (i.e. del encuentro con una *complejidad caótica*) la mirada intercultural *emerge* en la medida en que los estudiantes "delve into the hidden" (Dervin, 2016, pág. 106) y abordan críticamente la realidad observada en búsqueda de sentido social y personal.

Uno de los temas sobre los que reflexionaron los estudiantes a lo largo de esta actividad tiene que ver con la construcción identitaria (nacional) y las relaciones de poder en las que se insertan. Por un lado, en conversaciones como las que se reproducen en el ejemplo (3) se evidencia una conciencia intercultural crítica que conlleva "un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado" (Walsh, 2010, pág. 78). En la conversación que sostienen Bilal y Dasha se observa el reconocimiento de estructuras sociales jerarquizadas o de Centro-Periferia (Holliday, 2011) a través de la descripción que realizan de la relación entre "personas extranjeras" y "nativos" en términos de un posible sistema de castas en función de los derechos de los que gozan o la consideración de los primeros como "personas de segunda calidad".

(3)
Bilal: Manifiestan sobre luchando de **la gente que vienen otros países** como… por ejemplo
Dasha: Para encontrar la vida mejor y **no tienen derechos**
Bilal: El tercer países.
Dasha: Sí, es como **personas de segunda calidad**
Bilal: Sí
Dasha: Esto también puede ser **castas** existen aquí también.
Bilal: ¿castas qué es?
Dasha: Sí, porque miran como de **persona extranjera que no tiene tan derechos como nativos** y cuando buscan trabajador u obrero prefieren la gente…

Este reconocimiento de estructuras Centro-Periferia como parte de la reflexión sobre la realidad observada continúa en conversaciones entre Bilal y Lalika en las que negocian la idea de que "los extranjeros", como grupo social de periferia, puedan tener voz o derechos de participación en la sociedad.

(4)
Bilal: **Nosotros como extranjeros** no tenemos **derecho** para entrar con **ellos**, esta es la política **de ellos, no de nosotros**, no… **no podemos** gritar… como **ellos**, […] porque yo cuando vi en Plaza Cataluña fui el viernes ah…alguien **catalano** dijo… m…¡**extranjero**! [risas] sí, no tiene **derecho** para…

Lalika: Eso sí que puede que **el extranjero no tiene derecho** a gritar a este tema, pero…pero… tampoco es así, **creo** [risa] **porque** extranjero aquí trabajan y todo, tienen vida y… viven aquí, afecta…su vida también m… este tema. Como yo no tengo nacionalidad, pero yo vivo aquí, trabajo aquí, pero…si alguien piensa que… tienen razón, **puede**, creo yo, **puede**. Es que… también me afecta esto.

Resulta pertinente resaltar no solo la visión identitaria todavía dicotómica en términos de *nosotros/ellos* (Atienza y Aznar, 2020) que propone Bilal en sus reflexiones, sino la manera en que este se adscribe a un colectivo que considera periférico y legitima por este hecho una situación de desigualdad ("**nosotros** como **extranjeros** no tenemos **derecho** para entrar con **ellos,** esta es la política de **ellos**, no de **nosotros**"). Sus reflexiones evocan el proceso de *autoalterización* que describe Holliday (2011), entendido como "Self-marginalization or Self-othering – where the Periphery consciously or unconsciously 'surrenders' to and therefore 'legitimizes' the Othering discourses of the Center" (Holliday, 2011, pág. 178).

Si bien la noción del cosmopolitismo crítico "stresses the mutual implication of Centre and Periphery and local and global levels as a transformative process" (Delanty, 2009, p. 71), por lo que la conciencia sobre estas estructuras Centro-Periferia busca trascender su simple reconocimiento e incorporar un componente transformador, los datos no demuestran claramente la manera en que esta conciencia pudo conllevar transformaciones individuales o colectivas significativas. Sin embargo, en la respuesta de Lalika en el ejemplo (4) se evidencia una actitud de cuestionamiento sobre los argumentos de su interlocutor ("pero tampoco es así, creo") a partir una reflexión sobre su experiencia personal ("no tengo nacionalidad, pero yo vivo aquí, trabajo aquí […] también me afecta esto"). Esta actitud conlleva una incipiente transformación personal a través de la clarificación de sus posicionamientos ideológicos alrededor del reconocimiento o voz que se podría dar al colectivo considerado periférico ("puede, creo yo, puede").

Por otro lado, el análisis de las interacciones de los estudiantes durante el *cuarto EdE* evidencia también la manera en que estos reflexionan críticamente alrededor de la construcción de la identidad nacional. En las intervenciones de Janina en el ejemplo (5), se observa una compresión de la identidad en términos de un sentimiento permanente de identificación personal a través del uso de adverbios como *siempre* y del verbo *sentir* ("siempre se va a sentir rusa", "se sienten catalanes"). La estudiante da sentido a las realidades socioculturales que observa proponiendo una lectura a través de aspectos subyacentes en el individuo como el sentimiento de identidad nacional manifiesta en las relaciones que establece entre este sentimiento y la realización de acciones concretas ("ellos **se sienten catalanes**, por eso…").

(5)

Janina: Creo que Dasha **siempre** se va a **sentir** eh…**rusa** y esto es bonito. Yo **polaca** como Leandro **brasileño**, pero también hay otros tipos de gente cosmopolita y…y como gente de aquí de Cataluña, ellos se **sienten catalanes**, por eso… después cuando ven extranjeros que también dicen 'visca Cataluña' yo… pero… ¿sobre qué hablas? ¿no?

No obstante, Janina menciona una posible manera de concebir la identidad nacional más allá de los sentimientos de pertenencia nacionales apelando quizás a una identidad "cosmopolita". Esta visión transnacional (Risager, 2007), global o cosmopolita de la identidad a través del reconocimiento "of underlying universal cultural processes that trascend the national structures with which they are in dialogue" (Holliday, 2011, pág.

167) se observa también en las reflexiones de Leandro en el ejemplo (6), en las que propone una comprensión identitaria de los individuos como "terráqueos". Es decir, una manera de comprenderse y comprender a los demás no solo en términos de sus afiliaciones nacionales, sino como cohabitantes de un territorio más amplio (la Tierra) que es compartido y de propiedad común ("este territorio no eres tú, eres de todos").

(6)

Leandro: El bonito sería si pudiésemos decir, 'somos terráqueos' y no tipo brasileños, colombianos, indianos y bla, bla, bla, 'somos terráqueos, somos de la Terra'. Esta es una mierda, esta cosa de 'yo soy dueño de esto', 'yo soy dueño de esto', 'tú no has creado, entonces tú no eres dono, la naturaleza no eres tuya, la naturaleza es de todos, este territorio no eres tú, eres de todos' e infelizmente pone fronteras y para nosotros que queremos cruzar las fronteras es tan complicado, pasamos por tantas cosas.

Esta propuesta hipotética, formulada a través del uso del subjuntivo ("si pudiésemos decir"), de una identidad más amplia o global de los individuos como habitantes de un planeta y no en términos de territorios locales nacionales ("somos terráqueos' y no tipo brasileños, colombianos, indianos…") parece estar vinculada a una de las características principales de la mirada cosmopolita que implica, entre otros "uncoupling identity from 'nationality'" (Starkey, 2010, pág. 97). Además, parece ser producto de una reflexión crítica y decolonial que realiza el estudiante sobre la construcción identitaria en un mundo fragmentado, cuyos territorios se delimitan de manera deliberada ("pone fronteras") que entrañan relaciones de poder ("yo soy dueño de esto") y generan desigualdad y marginalización de ciertos colectivos ("para nosotros que queremos cruzar las fronteras es tan complicado").

Tal y como se observa en los fragmentos (5) y (6), tanto Janina como Leandro ofrecen lecturas complementarias de lo que consideran "bonito" en términos de la construcción identitaria. Mientras que Janina hace uso del adjetivo para referirse a una afiliación local o nacional como sentimiento personal ("Dasha siempre se va a **sentir** eh…**rusa y esto es bonito**"), Leandro lo emplea para referirse a una identidad más global ("**El bonito sería si** pudiésemos decir, 'somos terráqueos'"). Esta complementariedad entre la dimensión local y global de la construcción identitaria se manifiesta también en interacciones como las que se reproducen en el ejemplo (7), en las que ambos estudiantes coinciden en concebir esta construcción como un fenómeno complejo que se asienta en lo local, pero que trasciende las estructuras nacionales.

(7)

Leandro: Esto, tenemos que aprender esto**, cada uno tiene su territorio, mas** coger la belleza de la China, de la India, del Brasil, de… de… que no sé la nacionalidad, ¿sabe? Y de todos los otros te transforma. Y yo no soy el mismo después que vine a Europa, que conocí personas del mundo, hoy tengo una…una mente…, esta experiencia de estar con los otros para mí me acrecentó de una manera…

Janina: Yo creo que **no solo** donde nacemos eh…m…dice sobre nuestra identidad, creo que como Leandro ha dicho eh…experiencia que vivimos, eh…**también** gente que conocemos, porque… **gracias a gente nueva** eh…nos **abren ojos** y…nos **cambiamos** porque…**pensamos diferente**. y…esto está bien que un poco m…salimos, nos mezclamos, conocemos nueva gente, cogemos de nueva gente cosas.

A través de estas reflexiones se puede observar de manera empírica cómo los estudiantes negocian y elaboran una comprensión de la construcción identitaria dentro de un

paradigma cosmopolita estableciendo una relación dialéctica entre una identidad local y global, evocando los planteamientos de Beck (2002): "cosmopolitanism means rooted cosmopolitanism, having 'roots' and 'wings' at the same time […]: there is no cosmopolitanism without localism" (pág. 19). Además, ambas intervenciones coinciden en observar el encuentro con la alteridad como un espacio en que los individuos "merge in a continuous creation of new forms and undergo some change as a result of the exhange" (Delanty, 2012, pág. 6). A partir del uso de verbos como *transformar* ("de todos los otros te transforma") y *cambiar* ("gracias a gente nueva […] nos cambiamos") y de adjetivos como *mismo* ("no soy el mismo…") y *diferente* ("pensamos diferente") se puede observar que los estudiantes destacan el poder transformador de los encuentros con la alteridad. Así, en sus reflexiones los estudiantes asocian los encuentros con "gente nueva" con oportunidades para el aprendizaje, la adopción de nuevas perspectivas ("nos abren los ojos") o el crecimiento personal ("esta experiencia de estar con los otros para mí me acrecentó"). El análisis de las intervenciones pone, pues, de manifiesto la observación del *otro* más allá de las fronteras y la consecuente concepción del encuentro como un evento transformador en que los individuos se conciben "as new and even more enriched selves across boundaries" (Holliday, 2018, pág. 6).

De esta manera, en el encuentro con el *otro*, las fronteras son consideradas como tejidos conectores (Rumford, 2012) o espacios en los cuales "nos mezclamos" y *polinizamos* (Woodward y Skrbis, 2012). Cabe destacar en este sentido el rol activo que ambos estudiantes atribuyen a los individuos en su proceso de construcción o negociación identitaria, específicamente en el marco de los encuentros con la alteridad como oportunidad de *polinización*. Haciendo uso del verbo *coger*, tanto Janina como Leandro parecen considerar que el potencial de transformación y enriquecimiento de los encuentros se manifiesta en la idea de "coger la belleza de…" o "coger de nueva gente cosas", considerada una acción que "tenemos que aprender". De acuerdo con Sobré-Denton y Bardhan (2013) este rol activo hacia la interacción con la alteridad como oportunidad de transformación se asocia con el desarrollo de una mirada intercultural cosmopolita toda vez que "a basic cosmopolitan value is to take a willing and active interest in the stranger in order to grow and transform along with the stranger" (pág. 80).

Quinto y sexto EdE*: conciencia lingüística e intercultural*

Los resultados permiten observar que el quinto y sexto *EdE* constituyen oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y den sentido personal a lo aprendido. Si bien los discursos de los estudiantes a lo largo de toda la intervención didáctica evidencian ya una conciencia lingüística en la manera en que reflexionan sobre la lengua en uso, cuestionan discursos y proponen usos alternativos, el quinto *EdE* constituye un espacio para la reflexión lingüística y la integración significativa entre los contenidos lingüísticos y socioculturales. Reflexiones como las de Janina en el ejemplo (9) ilustran la manera en que se percibe el aprendizaje de la lengua como significativo en un contexto de uso particular y al servicio de la comunicación.

(8)

Janina: esto que aprendemos subjuntivo está bien porque yo…estaba aprendiendo, no sé, dos tres veces antes y nunca aprendí. Pero ahora sí, enseguida esto coloco con…manifestaciones, sobre esta gente que está protestando en un mundo sí **ya sé dónde colocar este subjuntivo**.

Además, las reflexiones retrospectivas de los estudiantes durante el sexto *EdE* permiten observar las conclusiones a las que llegan los estudiantes alrededor de lo que representa para ellos el *Doce de Octubre* o D*ía de la Hispanidad* y lo que ha supuesto el proceso de aprendizaje. Se evidencia una observación de la realidad cultural no como fenómeno absoluto, estático u homogéneo, sino como un proceso de significados diversos y colectivos en el que los individuos, en la pluralidad de sus percepciones, posiciones ideológicas o circunstancias, participan de diversas maneras. En las reflexiones de Amil que se reproducen en el ejemplo (9), se observa comprensión de una realidad cultural compleja "as varied, subjective and power-based constructions of lived experience" (Dervin y Liddicoat, 2013, pág. 7).

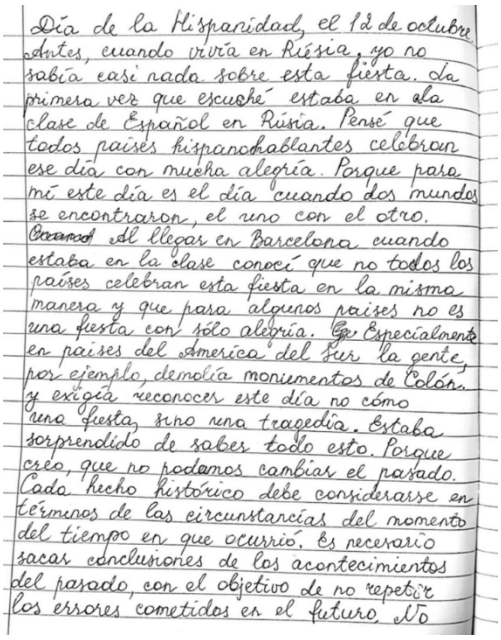
(9)

Amil: No, eso es que quería explicar que los doce…día doce de octubre… es… para **diferente** personas es una **diferente** días, para… **hay gente que**… día de la independencia y **hay gente que** solo un día celebración de descubrimiento y nada más. Y…que hay **diferente** colonizaciones que… tienen **diferente** cosas que pasando y usan este día para dar su mensajes. Para**… a veces… gente** que solo un día de celebraciones. **Hay gente quien** están sufriendo o algo, usan este día para dar mensaje. Y eso es que… el mismo día los **diferente**, ah… manifestaciones. Eso es que quería decir, que son no uno, que son **diferentes**.

Esta visión plural y diversa se manifiesta discursivamente no solo a través del uso reiterado del adjetivo *diferente*, sino en la inclusión de distintas lecturas o perspectivas que el estudiante advierte en relación con un mismo fenómeno cultural ("hay gente que […] y hay gente que…"). En estas reflexiones se presenta también una realidad cultural global que responde a una serie de construcciones ideológicas enmarcadas en relaciones de poder y desigualdades en las que se observan ciertas "cultural realities struggling for recognition" (Holliday, 2011, pág. 14) ("Hay gente quien están sufriendo o algo, usan este día para dar mensaje").

De manera similar, en las reflexiones finales que recoge Dimitri en su diario de aprendizaje se puede observar una mirada plural, diversa y transnacional de la realidad ("no todos los países celebran esta fiesta de la misma manera") y la manera en que esta observación le permite la clarificación de sus propios posicionamientos, que expresa por medio de construcciones como "para mí…" o "creo que…", así como con el uso de deónticos como "es necesario…".

(10)



Día de la Hispanidad, el 12 de octubre
Antes, cuando vivía en Rúsia, yo no
sabía casi nada sobre esta fiesta. La
primera vez que escuché estaba en la
clase de Español en Rúsia. Pensé que
todos países hispanohablantes celébran
ese día con mucha alegría. Porque para
mí este día es el día cuando dos mundos
se encontraron, el uno con el otro.
~~Cuando~~ Al llegar en Barcelona cuando
estaba en la clase conocí que no todos los
países celebran esta fiesta en la misma
manera y que para algunos países no es
una fiesta con sólo alegría. ~~Ge~~ Especialmente
en países del América del Sur la gente,
por ejemplo, demolía monumentos de Colón.
y exigía reconocer este día no cómo
una fiesta, sino una tragedia. Estaba
sorprendido de saber todo esto. Porque
creo, que no podemos cambiar el pasado.
Cada hecho histórico debe considerarse en
términos de las circunstancias del momento
del tiempo en que ocurrió. Es necesario
sacar conclusiones de los acontecimientos
del pasado, con el objetivo de no repetir
los errores cometidos en el futuro. No

Estas reflexiones reflejan una toma de conciencia sobre la transformación de perspectivas propias que supuso el encuentro con otras formas de entender la realidad observada a través de verbos cognitivos como *saber, pensar* o *conocer* ("antes no sabía…", "pensé [sic. pensaba] que…", "cuando estaba en clase concocí…"). Además, permiten observar el proceso de *concientización* (Freire, 1996) a través del cual Dimitri da sentido a los procesos históricos desde múltiples perspectivas, establece relaciones y propone una comprensión personal de la realidad sociohistórica, de los agentes, del mundo y de su lugar en él.

Implicaciones didácticas y conclusiones

Este estudio ha pretendido ofrecer una contribución empírica a la necesidad de zanjar "the methodological gap between the idealistic aspirations of a cosmopolitan education and the micro-level curricular implications that emerge once we cross the classroom threshold" (Kennedy, Díaz y Dasli, 2017, pág. 174). El análisis de la manera en que la interculturalidad se coconstruye y emerge de manera discursiva en el marco de una intervención pedagógica nos permite recoger una serie de implicaciones didácticas para el fomento de la interculturalidad en el aula de lenguas desde un punto de vista teórico y empírico.

En primer lugar, consideramos conveniente centrar la discusión sobre el diseño de cursos para el fomento de la interculturalidad alrededor de su naturaleza *emergente* y la consecuente necesidad de adoptar un enfoque pedagógico *emergente* con miras a mantener un *alineamiento constructivo* en las intervenciones didácticas (Díaz y Moore, 2018). Los resultados sugieren que la concepción de intervenciones didácticas a partir de *espacios de emergencia* como los seis propuestos en este estudio, en consonancia con pedagogías activas o emergentes (McGregor, 2020) como el aprendizaje situado, por indagación, experiencial y dialógico -que ponen "el acento en la indagación individual y colaborativa a partir de problemas auténticos, en la comunicación y discusión" (Montanero Fernández, 2019, pág. 7)- puede contribuir potencial y significativamente a

la concepción de propuestas pedagógicas alineadas con los planteamientos teóricos de la interculturalidad desde un paradigma cosmopolita crítico.

Este planteamiento a partir de las pedagogías emergentes podría, pues, considerarse una estrategia didáctica que contribuye a la concepción de la "agenda cosmopolita" para la enseñanza de las lenguas (Kennedy, Díaz y Dasli, 2017) desde el punto de vista metodológico o una contribución de base empírica a los principios para el diseño de cursos para el fomento de la interculturalidad en el aula. Los resultados indican que una intervención didáctica a partir de los seis *EdE* no solo favorece los encuentros en primera persona a través del diálogo y la coconstrucción, explora la dimensión afectiva, fomenta la reflexión experiencial y adopta potencialmente una visión transnacional, sino que, de manera general, conjuga aspectos de las dimensiones cognitiva, socioafectiva y transformadora de la mirada intercultural cosmopolita crítica (Holguín Vaca, 2021). Los datos de aula ponen de manifiesto la manera en que, a través de estos espacios, los estudiantes no son simples observadores de la realidad, sino ciudadanos críticos que indagan, cuestionan, reflexionan y participan, estableciendo relaciones entre lo local y lo global, lo personal (identitario) y lo colectivo, desvelando relaciones de poder y explorando sus propios posicionamientos e interseccionalidades.

Los resultados también sugieren implicaciones didácticas y curriculares en relación con la selección de temáticas y contenidos de aprendizaje y la manera en que estos fomentan la perspectiva cosmopolita. Como sugieren Dalke et al. (2007) "an important criteria for content selection should be its usefulness in facilitating exploration" (pág. 116), por lo que el énfasis debe estar en la manera como se abordan, enfatizando en el proceso de indagación y reflexión (i.e. preguntarse, establecer conexiones, cuestionar) más que en los temas en sí mismos. De hecho, los datos corroboran que la perspectiva cosmopolita (complejización y análisis crítico, translocal y global de la realidad) puede emerger en el aula incluso a partir de temáticas primordialmente locales y aparentemente muy situadas, como son las fiestas nacionales.

El fomento de la mirada intercultural desde el paradigma del cosmopolitismo crítico requiere también de una práctica pedagógica crítica y decolonial. En ese sentido, vale la pena subrayar que una educación lingüística intercultural desde las pedagogías emergentes tiene implicaciones claras hacia una descolonización del proceso educativo. La experiencia didáctica y los datos que se reportan en este estudio ponen de manifiesto que los procesos de aprendizaje, e incluso una buena parte de los materiales didácticos, no están preestablecidos o prediseñados *ad hoc*, sino que dependen de los conocimientos previos de los estudiantes, de sus propios cuestionamientos, dudas e intereses, así como de sus experiencias y del análisis que ellos realizan sobre estas. En este sentido, las pedagogías emergentes contribuyen a la práctica de una educación intercultural situada que busca no solo "romper epistemológicamente con la linealidad del aprendizaje, despedazar la idea de que todos aprendemos igual, al mismo ritmo, con las mismas capacidades" (Solano-Alpízar, 2015, pág. 125) sino combatir el *epistemocentrismo* en el aula o la visión del docente como poseedor y transmisor del conocimiento y adoptar una visión más horizontal y menos jerárquica del proceso educativo.

Finalmente, bajo esta concepción emergente y situada de la educación los docentes "asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos no trillados" (Adell y Castañeda, 2012, pág. 29) al tener menos control sobre el proceso de aprendizaje. Como recuerda McGregor (2020), "teachers employing an emergent pedagogy have come to recognize how impossible it is to know ahead of time what students will actually learn"

(pág. 14). Este rol del docente conlleva la necesidad de desarrollar suficiente intuición y sensibilidad hacia las necesidades e intereses de los estudiantes y ser conscientes de las realidades que observan con el fin de acompañar el proceso de indagación y reflexión.

Comentarios finales

En este estudio esperamos haber contribuido a la comprensión de algunas posibles características de una intervención didáctica para el fomento de la interculturalidad desde un paradigma crítico y cosmopolita en el aula de lenguas en general y en el contexto de la educación no formal para adultos migrantes en particular. Otras investigaciones de aula que se planteen un alineamiento entre los supuestos epistemológicos del cosmopolitismo crítico y las propuestas metodológicas de las pedagogías emergentes serían necesarias no solo para contrastar los datos de este estudio, sino para contribuir a zanjar la brecha entre los debates globales y las prácticas locales para el fomento de la interculturalidad en el aula de lenguas. En este sentido, sería necesario centrar el análisis en otros contextos educativos, explorar con más detenimiento el rol del docente y, sobre todo, explorar esta emergencia en aulas de otros niveles de lengua, lo que reconocemos como principales limitaciones metodológicas de la presente investigación.

Confiamos en que los resultados puedan también orientar futuras reflexiones e investigaciones hacia una comprensión de los estudiantes migrantes no en términos de carencias, sino como individuos con trayectorias particulares y ciudadanos que participan de manera activa en la configuración de la sociedad. Esta consideración abre el abanico de posibilidades para el fomento de aprendizajes reflexivos, críticos y transformadores y a la verdadera visualización de una educación lingüística para la ciudadanía en un contexto educativo de especial relevancia en el mundo actual.

Financiación

Este estudio se enmarca en el proyecto I+D+i *Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital* (2021-2025) (número de referencia PID2020-113796RB-I00/MICINN/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español y por la Agencia Estatal de Investigación de España.

Declaración de intereses

No se reporta ningún posible conflicto de intereses.

Notas sobre el autor

Denise Holguín es investigadora posdoctoral del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Es miembro del proyecto de investigación Inter_ECODAL (Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe) y del grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (Gr@el) de la misma universidad. Sus principales líneas de interés son la interculturalidad en el aula de ELE, la educación lingüística no formal para adultos migrantes y la formación docente.

Referencias

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'alterité. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(1), 123-132. DOI:10.7202/031907ar

Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, & A. Vázquez (Edits.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (págs. 13-32). Barcelona: Espiral.

Atienza, E., & Aznar, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching, 7*(2), 137-149. DOI:10.1080/23247797.2020.1844471

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 1-14.

Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture & Society, 19*(1-2), 17-44. doi:10.1177/026327640201900101

Beck, U. (2006). *The cosmopolitan vision.* Cambridge: Polity .

Beck, U. (2013). Methodological Cosmopolitanism in the Laboratory of Climate Change. *Soziologie, 42*(3), 278-289.

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture.* London: Routledge.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University.* New York, NY: McGraw-Hill International.

Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (2017). *From Principles to Practive in Education for Intercultural Citizenship.* Bristol: Multilingual Matters.

Cole, D., & Meadows, B. (2013). Avoiding the essentialist trap in intercultural education: Using critical discourse analysis to read nationalist ideologies in the language classroom. En F. Dervin, & A. Liddicoat (Edits.), *Linguistics for Intercultural Education* (págs. 29-47). Amsterdam: John Benjamins.

Crozet, C. (2015). First, second, third place and beyond: Reflection on a philosophy of Self & Identity for Intercultural Language Teaching. En W. Chan, S. Bhatt, M. Nagami, & I. Walker (Edits.), *Culture and Foreign Language Education: Insights from Research and Implications for the Practice* (págs. 135-154). Berlin: De Gruyter.

Dalke, A., Cassidy, K., Grobstein, P., & Blank, D. (2007). Emergent pedagogy: learning to enjoy the uncontrollable—and make it productive. *Journal of Educational Change, 8*(2), 111–130. DOI: https://doi.org/10.1007/s10833-007-9021-2

De Costa, P. (2014). Reconceptualizing Cosmopolitanism in Language and Literacy Education: Insights from a Singapore School. *Research in the Teaching of English, 49*(1), 9–30.

Delanty, G. (2009). *The Cosmopolitan Imagination.* New York: Cambridge University Press.

Delanty, G. (2012). The idea of critical cosmopolitanism. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 38-46). London: Routledge.

Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox.* London: Palgrave Macmillan.

Dervin, F., & Dirba, M. (2006). On Liquid Interculturality: Finnish and Latvian student teachers perceptions of intercultural competence. En P. Pietilä, P. Lintunen, & H.-M. Järvinen, (Edits.), *Language Learners of Today, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja* (64), (págs. 257–271). Recuperado de https://journal.fi/afinlavk/article/view/59960

Dervin, F., & Liddicoat, A. (2013). Introduction. En F. Dervin, & A. Liddicoat (Edits.), *Linguistics for intercultural education* (págs. 1-25). Amsterdam: John Benjamins B.V.

Díaz, A. R., & Dasli, M. (2017). Tracing the 'Critical' Trajectory of Language and Intercultural Communication Pedagogy. En A. R. Díaz, & M. Dasli (Edits.), *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication Pedagogy: Theory, Research and Practice* (págs. 3-21). New York: Routledge.

Diaz, A. R., & Moore, P. J. (2018). (Re)imagining a course in language and intercultural communication. *Intercultural Communication Education, 1*(3), 87-99. DOI:10.29140/ice.v1n3.84

Dietz, G. (2018). Interculturality. En H. Callan (Ed.), *The International Encyclopedia of Anthropol*ogy (págs. 1–19). John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9781118924396.wbiea1629

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2005 ed.). México D.F.: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to Those Who Dare Teach.* Boulder: Westview Press.

Gallagher, K., & Wessels, A. (2011). Emergent pedagogy and affect in collaborative research: a metho-pedagogical paradigm. *Pedagogy, Culture & Society, 19*(2), 239-258. DOI:10.1080/14681366.2011.582260

Gudykunst, W., Ting-Toomey, S., & Wiseman, R. (1991). Taming the beast: Designing a course in intercultural communication. *Communication Education, 40*(3), 272-285. DOI:10.1080/03634529109378851

Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics.* Clevedon: Multilingual Matters.

Guilherme, M. (2009). English as a global Language and Education for Cosmopolitan Citizenship. *Language and Intercultural Communication, 7*(1), 72-90. DOI:10.2167/laic184.0

Guth, S., & Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century.* Bern: Peter Lang.

Hansen, D. (2008). Education Viewed Through a Cosmopolitan Prism. *Philosophy of Education*, 206-214.

Harding, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: From Start to Finish.* London: SAGE.

Holguín Vaca, D. (2021). *La interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes: Aportaciones desde la investigación educativa basada en diseño* (Tesis Doctoral Universitat Pompeu Fabra). https://www.tdx.cat/handle/10803/673060.

Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology.* London: SAGE.

Holliday, A. (2018). Designing a Course in Intercultural Education. *Intercultural Communication Education, 1*(1), 4-11. DOI:10.29140/ice.v1n1.24

Houghton, S. A. (2012). *Intercultural Dialogue in Practice: Managing Value Judgement in Foreign Language Education.* Bristol: Multilingual Matters.

Hsieh, T. Y. (2019). Theoretical and practical considerations in the design of an intercultural communication course. *Australian Review of Applied Linguistics, 42*(2), 171-191.

Hua, Z. (2016). Identifying Research Paradigms. En Z. Hua (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (págs. 3-22). Oxford: Wiley Blackwell.

Hua, Z. (Ed.). (2016). *Research Methods in Intercultural Communication: A practical Guide.* Chischester: Wiley & sons Inc.

Instituto Cervantes (2005). *Español como nueva lengua: Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Santillana Educación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecnl.pdf. Madrid: Instituto Cervantes.

Jackson, J. (2011) *Cultivating cosmopolitan, intercultural citizenship through critical reflection and international, experiential learning*, Language and Intercultural Communication, *11*(2), 80-96, DOI: 10.1080/14708477.2011.556737

Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, *71*, 41-62. DOI:0.29101/crcs.v0i71.3988

Kennedy, C., Díaz, A. R., & Dasli, M. (2017). Cosmopolitanism Meets Language Education. En M. Dasli, & A. R. Díaz, *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication* (págs. 162-179). New York: Routledge.

Llorente, M. J. (2018). 25 años del español (L2) para inmigrantes. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 58*, 43-64. Obtenido de http://www.aselered.org/sites/default/files/users/asele/revisiones_unidas-3-31.pdf

McGregor, S. L. (2020). Emerging from the Deep: Complexity, Emergent Pedagogy and Deep Learning. *Northeast Journal of Complex Systems (NEJCS), 2*(1). DOI:10.22191/nejcs/vol2/iss1/2

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2021). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education, 55*(1), 82-92.

Mignolo, W. (2000). The Many Faces of Cosmo-polis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism. *Public Culture, 12*(3), 721 - 748. doi:10.1215/08992363-12-3-721

Mignolo, W. (2012). De-colonial cosmopolitanism and dialogue among civilizations. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 85-100). London: Routledge.

Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 31*(1), 5-34. DOI:https://doi.org/10.14201/teri.19758

Nair-Venugopal, S. (2009) *Interculturalities: reframing identities in intercultural communication*, Language and Intercultural Communication, *9*(2), 76-90, DOI: 10.1080/14708470902807685

Nieto, M. (2017). La comprensión europea del mundo: Eurocentrismo y ciencia ibérica en el Atlántico del siglo XVI. *L'Atelier du Centre de recherches historiques, 17*. DOI:10.4000/acrh.7899

Nussbaum, M. (1996). Patriotismo y cosmopolitismo. En M. Nussbaum, & J. Cohen (Edits.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (1999 ed., págs. 13-30). Barcelona, Beacon Press: Paidós.

Pachón Soto, D. (2012). Historiografía, eurocentrismo y universalidad en Enrique Dussel. *Ideas y Valores, 61*(148), 35-58. Obtenido de https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36793

Pavlenko, A., & Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (págs. 155-177). Oxford: Oxford University Press.

Pérez Paredes, M. d. (2013). La Educación Intercultural. *Revista Scientific, 1*(2), 162–180. DOI:10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180

Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. En T. Plomp, & N. Nieveen (Edits.), *Educational Design Research* (págs. 10 - 51). Enschede, Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Porto, M., Houghton, S.A., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498. DOI:10.1177/1362168817718580

Quist, G. (2013). Cosmopolitan imaginings: creativity and responsibility in the language classroom. *Language and Intercultural Communication, 13*(3), 330-342.

Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm.* Clevedon: Multilingual Matters.

Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. En M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Edits.), *Global Modernities* (págs. 25-44). London: SAGE.

Rönnström, N. (2013). From globalist to cosmopolitan learning: on the reflexive modernization of teacher education. *Ethics & Global Politics, 5*(4), 193-216. DOI:10.3402/egp.v5i4.20305

Ros i Solé, C. (2013). Cosmopolitan speakers and their cultural cartographies. *The Language Learning Journal, 41*(3), 326-339.

Roudometof, V. (2012). Cosmopolitanism and empirical social research: some methodological issues of an emerging research agenda. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 115-126). London: Routledge.

Rumford, C. (2012). Bordering and connectivity: cosmopolitan opportunities. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 245-253). London: Routledge.

Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the "Dialogical Method" of Teaching? *Journal of Education, 169*(3), 11-31. DOI:10.1177/002205748716900303

Simpson, J., & Whiteside, A. (2015). Introduction. En J. Simpson, & A. Whiteside (Edits.), *Adult Language Education and Migration* (págs. 1-18). New York: Routledge.

Sobré-Denton, M., & Bardhan, N. (2013). *Cultivating Cosmopolitanism for Intercultural Communication: Communicating as Global Citizens.* New York: Routledge.

Solano-Alpízar, J. (2015). Decolonizing Education or Accepting the Challenge of Taking a Different Path. *Revista Electrónica Educare, 19*(1), 117-129 . DOI:10.15359/ree.19-1.7

Starkey, H. (2009). Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives. *Language and Intercultural Communication, 7*(1), 56-71. DOI:10.2167/laic197.0

Starkey, H. (2010). Language Learning for Human Rights and Democratic Citizenship. En J. Fenoulhet, & C. Ros i Solé (Edits.), *Mobility and Localisation in Language Learning* (págs. 79-106). Oxford: Peter Lang.

van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieeven, N. (2006). Introducing educational design research. En J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieeven (Edits.), *Educational Design Research* (págs. 3-7). London: Routledge.

Vertovec, S., & Cohen, R. (2002). Introduction: Conceiving Cosmopolitanism. En S. Vertovec, & R. Cohen (Edits.), *Conceiving cosmopolitanism: Theory, context and practice* (págs. 1-22). New Tork: Oxford University Press.

Villalba, F. (2019). Inmigración y enseñanza a adultos (Immigration and adult language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Edits.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (págs. 463-476). New York: Routledge.

Villalba, F., & Hernández, M. T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En L. Miquel López, & N. Sans (Edits.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Exolingua 2006* (págs. 163-184). Madrid: Fundación Actilibre. Obtenido de https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Edits.). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives).* Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511605895

Woodward, I., & Skrbis, Z. (2012). Performing Cosmopolitanism. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 127-137). London: Routledge.