

## Ciudadanía intercultural y justicia territorial: nuevos horizontes para la enseñanza de lenguas

**Melina Porto**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata y CONICET  
La Plata, Argentina  
[melinaporto@conicet.gov.ar](mailto:melinaporto@conicet.gov.ar)

### Resumen

Este trabajo explora el potencial de integrar la ciudadanía intercultural y la justicia territorial en la enseñanza de lenguas. Su combinación es multidisciplinaria ya que confluyen aportes de la enseñanza de lenguas y de la geografía, y es novedosa en nuestro país y en el mundo. En esta etapa, analizo algunos de los aspectos teóricos implicados en su integración y propongo posibilidades pedagógicas aplicables a la enseñanza de lenguas.

**Palabras claves:** ciudadanía intercultural, justicia territorial, posthumanismo, aprendizaje al aire libre, ética del amor y la solidaridad

### Abstract

This work explores the potential of integrating intercultural citizenship and territorial justice in language teaching. This combination is multidisciplinary since contributions from language teaching and geography come together, and it is a new perspective in our country and beyond. At this stage, I analyse some of the theoretical aspects involved in this integration and propose pedagogical possibilities applicable to language teaching.

**Keywords:** intercultural citizenship, territorial justice, post-humanism, outdoor learning, ethics of love and solidarity

### Ciudadanía intercultural

Basada en una perspectiva de justicia social, la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas (Byram, 2008; Byram & Golubeva, 2020; Byram et al., 2017; Porto, 2019) apunta al desarrollo integral de los estudiantes y de sociedades democráticas, pacíficas, justas y sustentables. En esta concepción, aprender una lengua no significa manejar su vocabulario y su gramática sino que es una experiencia transformadora de la vida de las personas. Está anclada en una filosofía de la educación basada en el humanismo (Chomsky, 2007, 2012; Nussbaum, 2010) que se aleja de la bancarización, la estandarización, la homogeneización y el logro medible aislado de procesos de desarrollo a lo largo de toda la vida. Esta filosofía apunta a formar sujetos autónomos y empoderados, capaces de transformar sus propias vidas y su entorno sociocultural. Propone que los estudiantes se vinculen con su comunidad local y/o global (por ejemplo, el barrio, el club, la plaza, etc.) con un objetivo transformador de índole social y de carácter concreto. Los niños y jóvenes crean y ejecutan una acción cívica o social en la comunidad: identifican un problema que los afecta, imaginan soluciones posibles (aunque sean pequeñas y modestas) y las implementan. De este modo, transforman sus vidas y las de sus comunidades (Crookes & Abednia, 2022; Freire, 1972a, b; Dewey, 2007; Lima, 2021; Nussbaum, 2010). Este vínculo con la comunidad ocurre *mientras* se aprende la lengua (ver Figura 1).

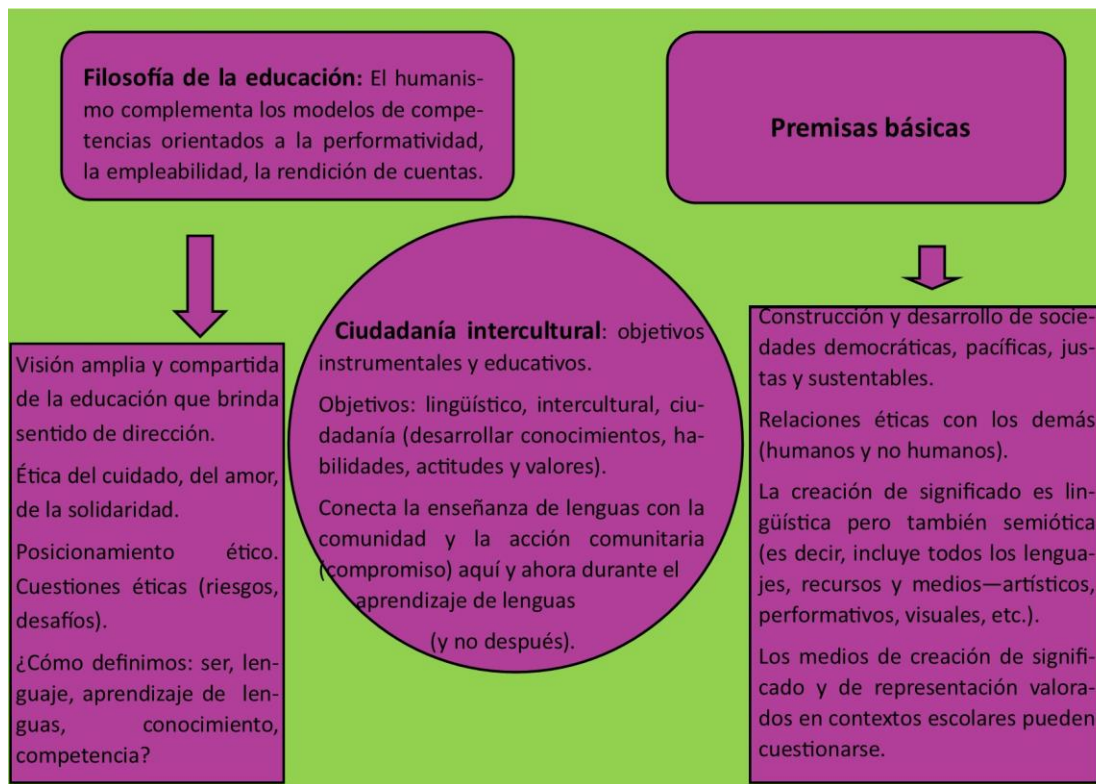


Figura 1. Ciudadanía intercultural.

Específicamente, la ciudadanía intercultural toma prestado de las tradiciones de la ‘educación cívica’ en su formulación más reciente como ‘educación para la ciudadanía’ (Davies et al., 2018; Osler & Starkey, 2018) y también, en parte, de prácticas de la enseñanza de lenguas desde la interculturalidad (Byram, 2021; Liddicoat, 2021). Esta integración tiene unos años de desarrollo en Europa y Estados Unidos y es innovadora en nuestro país y en la región de América Latina. Los resultados empíricos obtenidos hasta el momento indican que los estudiantes que experimentaron este tipo de educación desarrollaron un sentido fuerte de identificación y pertenencia transnacional (más allá del estado-nación), cultivaron la criticidad y realizaron acciones cívicas o sociales en la comunidad (local, nacional, global) *durante* su aprendizaje de la lengua en cuestión (y no al finalizar sus estudios). Además, la ciudadanía intercultural contribuyó al desarrollo lingüístico en la lengua extranjera en términos de motivación, confianza en el uso del inglés (en este caso), vocabulario y desarrollo de la competencia plurilingüe junto con prácticas translingüales. Estos resultados son auspiciosos para el potencial de la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas.

En la ciudadanía intercultural, la interculturalidad es entendida en sentido amplio. Es decir, no solo es necesario desarrollar las competencias lingüística y comunicativa críticas (Fairclough, 2010; Gee, 2012; Kress, 2010) sino también adquirir, desarrollar y poner en uso habilidades interculturales que nos permiten interactuar con personas con diferentes bagajes (lingüísticos, socioeconómicos, culturales, etc.). Además, en esta concepción, cualquier usuario de una lengua produce y comprende significados utilizando todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos (creativos, artísticos, auditivos, performativos, semióticos, multimodales) que tiene a su disposición, incluyendo todas las lenguas disponibles (no sólo la que está aprendiendo) (García & Otheguy, 2020; Harvey & Bradley, 2023). Dicho de otro modo, el lenguaje es parte de un conjunto mucho más amplio de posibilidades semióticas.

Entran en juego entonces elementos que hacen a las identificaciones de una persona, como por ejemplo aspectos lingüísticos (todas las lenguas disponibles), sociales, culturales, históricos y personales, entre otros. Esta concepción considera, valora y cultiva todas las lenguas, culturas, recursos y medios que conforman las identidades de cada individuo en sus particularidades (García & Otheguy, 2020). A esta perspectiva se suman la criticidad y la reflexión, esenciales para alcanzar el pensamiento crítico y autónomo, que posibilitan la identificación y el desafío de diversas formas, fuerzas y mecanismos de manipulación existentes en el mundo en distintos niveles (familiar, educativo, comunitario, societario, estructural) (Fairclough, 1989; Janks, 2010; McKinney, 2017; Timsit, 2002) más allá de expresiones banales de resistencia pasiva. Específicamente, lo hace por medio del vínculo con la comunidad y su transformación concreta a través de acciones cívicas o sociales.

Además, esta perspectiva es simultáneamente posthumanista pues considera las interacciones entre las personas, los artefactos, la naturaleza, el planeta y el espacio (Pennycook, 2018). Se revalorizan los conceptos de ‘espacio’, ‘lugar’ y ‘territorio’ como ámbitos que son vividos, experimentados, apropiados y relocalizados por las personas en la continua construcción de sus múltiples identificaciones. Esta perspectiva ha sido llamada *place-based education* y *place conscious education* (Gruenewald, 2003, 2004), definida como aquella que resalta las relaciones empáticas con el mundo no humano, principalmente el amor, el cuidado y la empatía, y valora

el estudio del lugar como una praxis política para la transformación social (...) cuyo objetivo es evaluar la adecuación de nuestras relaciones con otros y con los lugares socioecológicos (...) incentivando a los docentes y estudiantes a rehabilitar sus lugares, es decir, a perseguir el tipo de acción social que mejora la vida social y ecológica de los lugares, cercanos y lejanos, ahora y en el futuro. (Gruenewald, 2003, p. 7, traducción propia)

### Justicia territorial

Desde la geografía, el concepto de justicia territorial (Bozzano, 2009, 2016; Bozzano & Canevari, 2020) se sustenta en la *Ciencia Social Emancipadora* (Wright, 2015) que propone transformar diálogos de saberes en diálogos de haceres en el corto, mediano y largo plazo por medio de la investigación-acción-participativa en tres fases concretas:

- a) diagnóstico y crítica [estudio];
- b) alternativas viables [intervención];
- c) transformación [transformación] (micro-transformaciones pero también macro-transformación – subjetiva, social, ambiental y decisional).

Epistemológicamente, su mirada posthumanista invita a todos los actores involucrados (investigadores, docentes, estudiantes, voluntarios, niños y jóvenes en los barrios, etc.) a reflexionar críticamente en torno a cuatro preguntas centrales, desarrolladas a continuación y plasmadas en la Figura 2.

1) ¿Dónde nos situamos?

Justicia territorial. Praxis transformadora. Ética de la vida.

2) ¿Qué promovemos?

Buen vivir. Conocimientos, saberes y prácticas colaborativas. Interculturalidad. Sostenibilidad. Diversidad incluyente. Transparencia. Educación emancipadora. Espiritualidad, solidaridad y convivencia. Equidad fluida.

3) ¿Qué trabajamos?

Agua. Cambio climático. Ecosistemas. Justicia ambiental. Capacidades. Paz y justicia social. Otras economías. Gobernanza territorial. Salud. Soberanía y seguridad alimentarias. Hábitat.

4) ¿Cómo lo hacemos?

Mediando conflictos y construyendo acuerdos. Practicando acción colectiva y diálogo colaborativo con sujetos sociales. Militando desde la ciencia y las comunidades por una gobernanza territorial. Valorizando, apropiando y soñando los territorios con las comunidades locales. Acompañando y proponiendo políticas de manera participativa. Aplicando métodos y técnicas de transformación. Tejiendo redes locales, regionales, nacionales, latinoamericanas y planetarias. Impulsando tecnologías apropiadas. Estimulando la conexión con la naturaleza. Co-construyendo agendas científicas basadas en diálogos de saberes y de haceres.

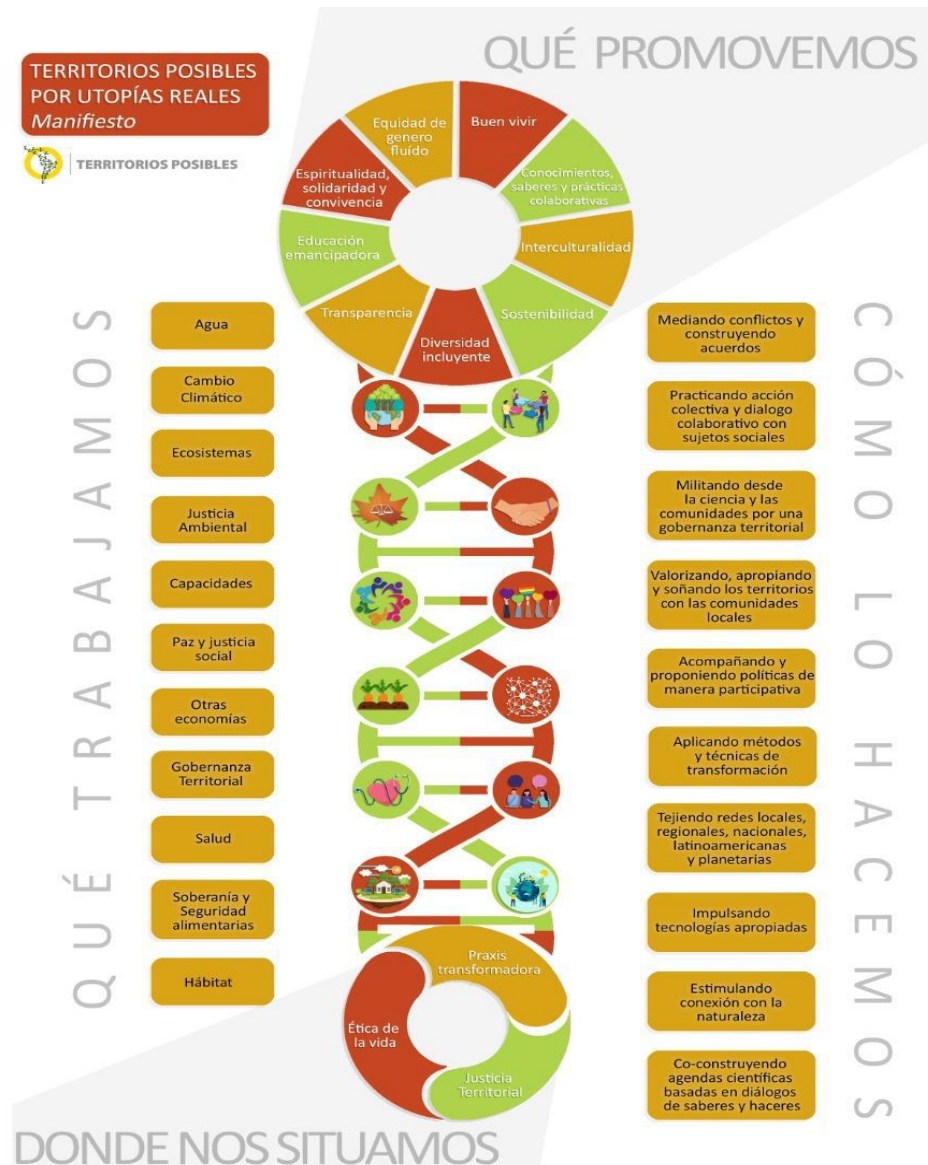


Figura 2. Justicia territorial.

<http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/territoriosposibles/manifiesto-territorios-posibles-por-utopias-reales/>

Las premisas que sustentan la justicia territorial aparecen en la Figura 3. Cuatro verbos tienen preponderancia: aprender a conocer, a sentipensar, a convivir y a transformar. Ellos se aplican en cuatro niveles: local, nacional, latinoamericano y planetario. A su vez, la justicia territorial se articula en cuatro dimensiones que se interrelacionan:

- 1) procesos, lugares y actores (referida a cada tema de trabajo u objeto de estudio);
- 2) identidades, necesidades y sueños (referida a nuestro cometido en esta vida);
- 3) transformaciones subjetivas, sociales, ambientales y decisionales (referida a las micro-transformaciones encargadas de transformar de manera virtuosa la Humanidad); y
- 4) geografías del amor, el poder y las miserias (referida a las relaciones sociedad-naturaleza, sus poderes y nuestros actos).



Figura 3. Premisas de la justicia territorial.

<http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/territoriosposibles/manifiesto-territorios-posibles-por-utopias-reales/>

### Integración de la ciudadanía intercultural y la justicia territorial

La ciudadanía intercultural y la justicia territorial comparten una mirada posthumanista del mundo orientada hacia las siguientes preocupaciones:

- un cuestionamiento de la centralidad y excepcionalidad de los humanos como actores en este planeta y las formas en que establecemos lógicas centradas en el hombre en nuestro accionar, decir, pensar, vivir y sentir;
- la relación con otros habitantes de la tierra (no humanos) dentro del antropocentrismo;
- una reevaluación del papel de los objetos, el espacio, los lugares y el territorio en relación con el pensamiento y la acción humanos;
- una reevaluación de qué significan conceptos como ‘ser’, ‘conocimiento’, ‘lenguaje’, ‘espacios y lugares’, ‘planeta’;
- un replanteo de nuestras metodologías de investigación como investigadores sociales, y de nuestras pedagogías como docentes, con un cuestionamiento de parámetros fijos anclados en la representación



del significado, la objetivación, y las dicotomías binarias cultura/naturaleza, humano/no humano, entre otros aspectos.

### ¿Cómo pueden articularse pedagógicamente la ciudadanía intercultural y la justicia territorial en la educación formal y en contextos comunitarios?

La Figura 4 presenta algunas posibilidades de articulación pedagógica entre la ciudadanía intercultural y la justicia territorial en la enseñanza de lenguas en la educación formal y en contextos comunitarios. Dentro de la ética del cuidado, del amor y de la solidaridad, las ideologías inclusivas basadas en la justicia social pueden materializarse por medio de la pedagogía de la ciudadanía intercultural (Byram et al., 2017; Porto, 2019) y la educación para la paz (Oxford, 2013; Oxford et al., 2020). El enfoque es siempre crítico, con atención en las alfabetizaciones multimodales, plurialfabetizaciones, la multimodalidad, y las metodologías y pedagogías basadas en las artes, que permiten a los estudiantes comunicar sus significados con sus recursos disponibles, lingüísticos y no lingüísticos, en lugar de centrarse en los modos que usualmente favorece la escuela como la lectura y la escritura (García & Otheguy, 2020).

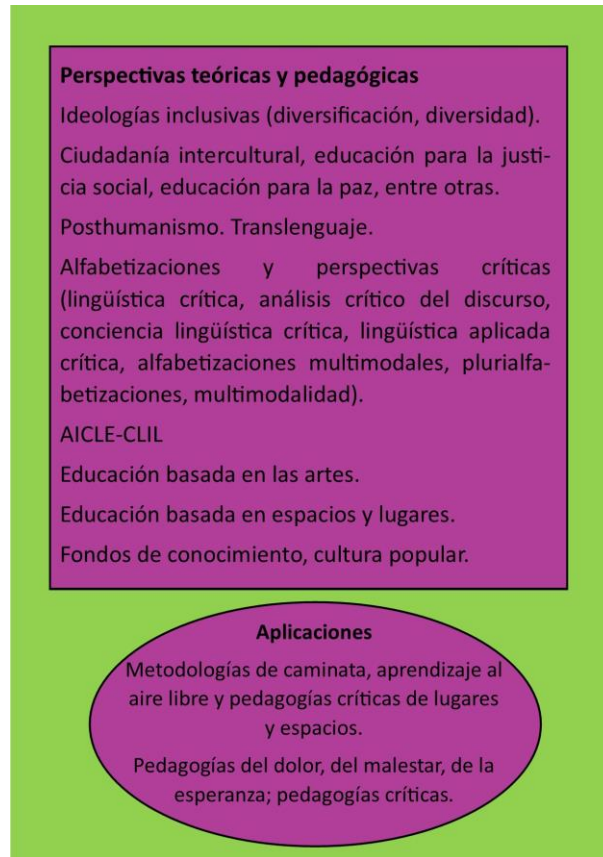


Figura 4. Aplicaciones pedagógicas.

Todos los temas de la justicia territorial (Figura 2) pueden integrarse en el aula de lenguas por medio de un enfoque AICLE (CLIL) de integración lengua-contenido (Banegas & Zappa-Hollman, 2023), con preponderancia de temáticas sociales y ambientales, enfatizadas en la justicia territorial, y relevantes al contexto local, a saber:

**Seguridad Alimentaria**

- Acceso a la alimentación
- Fomento de la nutrición saludable

**Ambiente**

- Educación ambiental

**Ampliación y consolidación de derechos**

- Hábitat, vivienda e infraestructura
- Actividades sociorecreativas y deporte sociocomunitario
- Promoción de la salud. Atención de las problemáticas vinculadas a la salud individual y/o social

**Cultura, Comunicación y Educación**

- Arte y cultura
- Prácticas comunicacionales

La Figura 5 muestra la articulación de la dimensión posthumana con estos ejes temáticos ilustrativos. Los temas posibles son amplios y variados y bajo ningún punto de vista se circunscriben a los listados aquí.



Figura 5. Episteme posthumanista y su articulación con los diferentes ejes temáticos a abordar.

Las pedagogías críticas basadas en los espacios y su resignificación (Gruenewald, 2003, 2004) otorgan importancia al territorio tal como los estudiantes lo viven y experimentan en su día a día. Aquí la integración con la justicia territorial se hace evidente. Se propicia la acción social y cívica en dichos espacios, en donde diversos fondos de conocimiento (el club, el barrio, la plaza, la iglesia, centros comunitarios, bibliotecas, museos, iglesias, clubes nocturnos, mercados, lugares recreativos, etc.) adquieren significación al ser apropiados por los estudiantes de maneras particulares. El aprendizaje al aire libre recupera perspectivas posthumanas (Pennycook, 2018) que dan importancia a lo no humano, el planeta, el medio ambiente, los espacios, los territorios y los lugares. El entorno al aire libre es reconocido en sus múltiples dimensiones: como un contexto, un recurso educativo, una experiencia educativa, una fuerza impulsora en la educación y una poderosa herramienta de desarrollo (Leather,

2013; MacQuarrie, Nugent & Warden, 2015). La bibliografía destaca los beneficios de las experiencias al aire libre para mejorar el aprendizaje en las materias escolares y universitarias porque son altamente motivadoras (ver *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*). Las experiencias de aprendizaje al aire libre son escasas en América del Sur (Marinho & Reis, 2017) y particularmente raras en el campo de la educación de lenguas (Norling & Sandberg, 2015). Aquí sostengo que la ciudadanía intercultural en combinación con la justicia territorial, materializada en experiencias de aprendizaje al aire libre conjuntamente con las metodologías de caminata (Springgay & Truman, 2019) consistentes en recorrer un lugar o espacio y rehabitarlo a través de la contemplación y la apropiación, pueden contribuir a fomentar y profundizar las relaciones éticas con el mundo natural por medio del aprendizaje experiencial. Las experiencias de aprendizaje al aire libre pueden fomentar y fortalecer la valoración del patrimonio natural y cultural local, así como el desarrollo de un sentido de responsabilidad y cuidado del mundo natural, el patrimonio cultural y el medio ambiente local.

Según las posibilidades del contexto, menciono algunas actividades posibles (Figura 6).



Figura 6. Algunas actividades posibles con impacto de transformación comunitaria.

*Huerta agroecológica bilingüe o multilingüe* (español, guaraní, inglés, etc.) con las siguientes producciones creativas resultantes:

- Catálogo (en papel y luego digital) multilingüe de lo que se cultiva en la huerta, con foto, nombre y breve descripción en una frase. Se puede invitar a las familias para que aporten los nombres en otras lenguas disponibles.
- Mini-libro: Cómo crear una huerta en el barrio. También puede ser multilingüe.
- Posters y afiches para distribución en el barrio y otros contextos: Beneficios ambientales de una huerta (puede ser multilingüe).
- Posters y afiches para distribución en el barrio y otros contextos: Alimentación saludable y promoción de la salud por medio de una huerta (puede ser multilingüe).

*Muestra de arte virtual*: Se puede mostrar una exhibición artística sobre la naturaleza, disponible en un museo local. En mi caso, tengo acceso a la exhibición del Museo Nacional de Arte Contemporáneo



de Portugal llamada 'The other life of animals' (compartida por su directora, Emília Ferreira), dirigida especialmente a niños, que ahonda en la relación humana con los animales desde una multiplicidad de perspectivas, problematizando la pérdida de la biodiversidad en nuestro planeta y nuestra responsabilidad como especie.

- a) Realización de obras artísticas por parte de los niños sobre la dimensión posthumana.
- b) Organización de una exhibición artística *con, en y para* la comunidad, centrada en las obras artísticas realizadas por los niños y jóvenes.

*Salidas (outdoor learning)* al aire libre en la naturaleza con el fin de integrar la dimensión humana y no humana (episteme posthumanista) por medio de las distintas pedagogías y metodologías mencionadas anteriormente.

- a) Maqueta: Nuestro barrio, nuestro mundo.
- b) Portarretratos del barrio: Sobre una representación gráfica en papel o un mapa del barrio, los participantes identifican y representan diversos aspectos: las lenguas que conocen, usan o asocian con cada lugar/espacio, otros medios y recursos de expresión (no lingüísticos), lugares y espacios significativos, vivencias y personas asociadas a ellos, y otros aspectos relevantes. Intervienen la representación gráfica o mapa artísticamente (colorean, hacen collage, pintan, bordan, etc.). Cada participante realiza su propio portarretratos y luego lo describe oralmente.

Por último, las pedagogías del dolor, del malestar y de la esperanza permiten sensibilizar a los estudiantes sobre temas de sufrimiento humano y ambiental como punto de partida para cultivar la empatía y la solidaridad hacia los otros, humanos y no humanos (Porto & Zembylas, 2020). Incluyen pedagogías de la imaginación y de las emociones, la afectividad y los sentimientos. De este modo, la enseñanza de lenguas puede convertirse en un lugar de transformación ética y política al concientizar a los estudiantes acerca del sufrimiento humano y del planeta e incentivarlos a tomar acción. Una premisa es que la enseñanza de lenguas no puede preocuparse únicamente por lo que sucede en las aulas, las escuelas y las universidades. Debe y puede adoptar otros lugares, espacios y territorios como un foco importante de atención y acción (Gruenewald, 2003, 2004), nuevos 'fondos de conocimiento' (Moje et al., 2004), como los contextos informales, cotidianos y extraescolares donde los estudiantes viven sus vidas y aprenden. La integración de la ciudadanía intercultural y la justicia territorial conecta a las escuelas con las dimensiones sociales y ecológicas de los lugares, los espacios y los territorios que los estudiantes habitan y valoran, lugares con los que se identifican y que son significativos para sus identidades, lugares que historizan y contextualizan a través de sus historias de vida particulares, con vínculos con otros humanos y también con su entorno, el mundo natural, el mundo animal, los objetos, la cultura popular y las prácticas cotidianas.

## Conclusión

En este trabajo combiné la ciudadanía intercultural, proveniente de la enseñanza de lenguas, con la justicia territorial, proveniente de la geografía, con el fin de articular la episteme posthumanista en la enseñanza de lenguas. Observé que esta combinación es posible tanto teóricamente como pedagógicamente. A su vez, esta integración aporta un fundamento de justicia social a la educación en lenguas al permitir a los estudiantes realizar transformaciones no solo individuales sino también del contexto sociocultural. Las realizaciones pedagógicas que sugiero, teniendo en cuenta que otras alternativas son posibles, pueden constituirse en estudios de investigación-acción de modo de brindar sustento empírico a la integración propuesta.

### Agradecimientos

La autora agradece muy especialmente el apoyo y los aportes del Dr. Horacio Bozzano. También reconoce la colaboración de la Prof. Anabella Sauer con las Figuras 5 y 6. Un agradecimiento especial para la Dra. Susana Ibáñez de AJAL por sus contribuciones en la etapa de producción de este artículo.

### Referencias

- Banegas, D. & Zappa-Hollman, S. (2023). *The Routledge handbook of content and language integrated learning*. Routledge.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios posibles. Procesos, lugares y actores*. Editorial Lumiere (2ª edición 2012, 3ª edición 2017).
- Bozzano, H. (2016). Inteligencia territorial y justicia territorial. América Latina: Educación, políticas de estado y transformación. *VII CIETA Congreso Iberoamericano de Estudios Territoriales y Ambientales*, Manizales, Universidad Nacional de Colombia. <http://territoriosposibles.fahce.unlp.edu.ar/noticias/justiciaterritorial-en-el-cieta-vii-decolombia/?searchterm=CIETA>
- Bozzano, H. & Canevari, T. (Coords.). (2020). *Transformar diálogos de saberes en diálogos de haceres: Ciencia, comunidad y políticas públicas*. EDULP. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1267/pm.1267.pdf>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited 2nd ed.* Multilingual Matters.
- Byram, M. & Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En Jackson, J. (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 70-85). Routledge.
- Byram, M., Golubeva, I. Han, H. & Wagner, M. (Eds.) (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (2007). *La des-educación*. Crítica.
- Chomsky, N. (2012). Democracy and education. *Counterpoints*, 422, 55–70.
- Crookes, G.V. & Abednia, A. (2022). *Starting points in critical language pedagogy*. Information Age Publishing.
- Davies, I., Ho, L., Kiwan, D., Peterson, A., Waghid, Y., Peck, C. & Sant, E. (Eds.) (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman.
- Freire, P. (1972a). *Cultural action for freedom*. Penguin.
- Freire, P. (1972b). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- García, O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35.
- Gee, J. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Gruenewald, D. (2004). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619-654.
- Harvey, L. & Bradley, J. M. (2023). Epilogue: Intercultural dialogue, the arts, and (im)possibilities. *Language Teaching Research*, 27(2), 359–367.

- Janks, H. (2010). Language, power and pedagogies. En N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp.40-61). Multilingual Matters.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Leather, M. (2013). 'It's good for their self-esteem': The substance beneath the label. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(2), 158-179.
- Liddicoat, A. (2021). Teaching languages from an intercultural perspective: Rethinking the nature of learning. En R. Arber, M. Weinmann & J. Blackmore (Eds.), *Rethinking languages education. Directions, challenges and innovations* (pp. 224-241). Routledge.
- Lima, L. C. (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(154). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>
- MacQuarrie, S., Nugent, C. & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 1-23.
- Marinho, A. & Reis, A. (2017). Challenges and experiences in outdoor education in Latin America. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(1), 1-3.
- McKinney, C. (2017). *Language and power in post-colonial contexts: Ideologies in practice*. Routledge.
- Moje, E., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39, 38-70.
- Norling, M. & Sandberg, A. (2015). Language learning in outdoor environments: Perspectives of preschool staff. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 9(1), 1-16.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Osler, A. & Starkey, H. (2018) Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*, 70(1), 31-40.
- Oxford, R. (2013). *The language of peace: Communicating to create harmony*. Information Age Publishing.
- Oxford, R. L., Olivero, M. M., Harrison, M. & Gregersen, T. (2020). *Peacebuilding in language education: Innovations in theory and practice*. Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. Routledge.
- Porto M. (2019). Affordances, complexities, and challenges of intercultural citizenship for foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 52(1), 141-164.
- Porto, M. & Zembylas, M. (2020). Language education and global citizenship: Decolonial and posthuman perspectives through pedagogies of discomfort. En J. Jackson (Ed.), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. Second edition* (pp.312-326). Routledge.
- Springgay, S. & Truman, S. (2019). *Walking methodologies in a more-than-human world: Walking lab*. Routledge.
- St. Pierre, E.A. (2021). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27 (2), 163-166.
- Timsit, S. (2002). Stratégies de manipulation. Disponible en syti.net