

Interculturalidad sin fronteras: hermenéutica del concepto en proyectos de aprendizaje desarrollados en la Raya luso-española

Interculturalidade sem fronteiras: hermenêutica do conceito em projetos de aprendizagem desenvolvidos na Raia luso-espanhola

Interculturality beyond borders: hermeneutics of the concept in learning projects developed on the Portuguese-Spanish border

Carolina Lourenço-Simões ¹  <https://orcid.org/0000-0001-5202-4977>

María Helena Araújo e Sá ¹  <https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>

María Matesanz del Barrio ²  <https://orcid.org/0000-0003-4734-994X>

¹ Universidade de Aveiro (UA), Portugal; ² Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

Resumen. El concepto de interculturalidad adquiere comprensión variable en función de los marcos teóricos movilizados y los contextos sociales y geopolíticos en los que se aplica. Este estudio pretende comprender su hermenéutica en los proyectos de aprendizaje desarrollados en el curso 2021/2022 del “Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera”. Implementados en clases de 1.º a 6.º grado en escuelas en la Raya luso-española, los proyectos fueron analizados considerando las categorías: (1) conocimientos sobre elementos culturales transfronterizos y (2) dinámicas educativas interculturales. Los resultados muestran que su mayoría prioriza conocimientos sobre cultura regional y nacional objetiva, con excepción de uno, que adopta una perspectiva de ciudadanía global. Estos conocimientos asumieron forma práctica mediante dinámicas interculturales performativas, recurriendo a multiliteracias; y también relacionales, visibles sobre todo en encuentros transfronterizos y en la implicación de los stakeholders en un paradigma de escuela como ecosistema.

Palabras clave: interculturalidad; frontera; proyectos de aprendizaje; educación.

Resumo. O conceito de interculturalidade adquire compreensões variáveis consoante os quadros teóricos mobilizados e os contextos sociais e geopolíticos nos quais surge aplicado. Este estudo visa compreender a sua hermenêutica nos projetos de aprendizagem desenvolvidos na edição 2021/2022 do “Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira”. Implementados em turmas do 1.º ao 6.º ano em escolas da Raia luso-espanhola, os projetos foram analisados considerando as categorias: (1) conhecimentos sobre elementos culturais transfronteiriços e (2) dinâmicas educativas interculturais. Os resultados demonstram que a sua maioria prioriza conhecimentos sobre cultura regional e nacional objetiva, com exceção de um, que adota uma perspectiva de cidadania global. Estes conhecimentos concretizam-se através de dinâmicas interculturais performativas, recorrendo a multiliteracias; e também relacionais, visíveis sobretudo nos encontros transfronteiriços e no envolvimento dos stakeholders num paradigma de escola como ecossistema.

Palavras-chave: interculturalidade; fronteira; projetos de aprendizagem; educação.

Abstract. The concept of interculturality undertakes a variable understanding depending on the theoretical frameworks mobilized and the social and geopolitical contexts in which it is applied. This study aims to understand its hermeneutics in the learning projects developed in the 2021/2022 course of the “Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera”. Implemented in 1st to 6th grade classes in schools in the Luso-Spanish border, the projects were analyzed considering the categories: (1) knowledges about cultural elements beyond borders and (2) intercultural educational dynamics. The results show that most of the projects prioritize knowledges about objective regional and national culture, apart from one, which adopts a global citizenship perspective. These knowledges assumed a practical strand in performative intercultural dynamics, using multiliteracies; and relational, visible above all in cross-border meetings and in the involvement of various stakeholders in a paradigm of school as an ecosystem.

Keywords: interculturality; border; learning projects; education.

1. Introducción

El concepto de frontera se presenta como polisémico y complejo, convergiendo, su significado, en una noción de “espacio delimitado” (Hamman, 2019). Las fronteras Estado-Nación (Paasi, 2022), específicamente, representan la configuración territorial de un país, connotando marcas identitarias de su historia (Kolosov, 2020) y una “idea of state sovereignty” (Ushakin, 2009, citado por Kolosov, 2020) compartida en el imaginario colectivo. Caracterizándose por asimetrías en las relaciones de poder (Pratt,

1999), las fronteras dan lugar a desigualdades entre los modelos organizativos, administrativos y sociales de los países vecinos (Putsche, 2022) y, en casos más extremos, a tensiones geopolíticas marcadas por escenarios rayanos militarizados y conflictos bélicos. Aunque, en esta coyuntura, son percibidas y vividas como separación, ellas pueden, también, ser vistas como espacios sociales de unión y encuentro donde la diversidad lingüística y cultural es entendida como una potencialidad (Hamman, 2019) para la creación de un “third space” (Bhabha, 1994). En este sentido, y considerando el alto grado de familiaridad entre las lenguas portuguesa y española (Brito de Arruda y Tamwing, 2023; Matesanz del Barrio, 2019), así como el contexto de precariedad demográfica y socioeconómica en la frontera Portugal-España (Araújo e Sá et al., 2022), esta surge como locus estratégico de interacción con el otro en una dimensión intercultural que posibilita (inter)comprender, mediar y renegociar las cosmovisiones de los sujetos para co-construir lo común. Así, surgió el “Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera” (PEBIF), una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en articulación con los gobiernos de Portugal, España y sus Comunidades Autónomas. Utilizando una metodología de investigación-acción-formación, el PEBIF pretende promover la creación de una red de escuelas espejo en la frontera luso-española, convirtiéndola en un centro irradiador de conocimientos, actitudes y prácticas educativas innovadoras que fomenten el plurilingüismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural en la región. La primera edición del proyecto cuenta, hasta al momento, con tres anualidades, siendo nuestro enfoque la primera anualidad, realizada entre septiembre de 2021 y mayo de 2022. Esa implementación se desarrolló en cuatro fases: 1) identificación de los participantes y constitución de los cuatro grupos de escuelas espejo; 2) formación continua online de los profesores participantes; 3) desarrollo de proyectos de aprendizaje en clases de 1.º a 6.º cursos; y 4) difusión de los resultados del proyecto.

Centrándose en el concepto de interculturalidad, que tiene una comprensión variable en función de los marcos teóricos movilizados y de los contextos sociales y geopolíticos en los que se desarrolla (Dervin, 2021; Walsh, 2012), este estudio asume como pregunta: ¿Qué perspectiva de interculturalidad está presente en los proyectos de aprendizaje co-construidos por los profesores del curso 2021/2022 del PEBIF? Para ello, se plantearon los siguientes objetivos: (i) identificar actividades, recursos pedagógico-didácticos y estrategias que promuevan la interculturalidad; y (ii) analizar las perspectivas epistemológicas de interculturalidad implicadas en ellos.

El artículo se estructura en cuatro secciones. La primera, en la que se fundamenta teóricamente el concepto de interculturalidad. La segunda sección, en la que se contextualiza política y metodológicamente el PEBIF. En la tercera sección, se explora la metodología aplicada en este estudio y se procede al análisis de los datos y a la discusión de los resultados. Por último, se exponen las conclusiones

2. Interculturalidad, trayectos del concepto

Las políticas educativas lingüísticas como forma de gobernanza en la contemporaneidad (Simpson y Dervin 2020; Simpson y Dasli, 2023) siguen vehiculando, en los discursos oficiales, la integración e inclusión de minorías étnicas y culturales en diferentes espacios físicos y sociales, particularmente en el contexto europeo (ej. Beacco et al.,

2016). Asumiéndose como bandera sociopolítica y símbolo de militancia humanista en la teoría, la interculturalidad crítica es, a veces, sustituida por una concepción funcional que pretende aplanar la diversidad lingüística y cultural y ocultar las tensiones entre las relaciones de poder y los comportamientos desviados frente al orden social dominante (Lourengo-Simões et al., 2024; Walsh, 2012). Importa enmarcar la interculturalidad en función de su carácter ideológico, fuertemente influenciado por “social lives of concepts” (Hann, 2016) y por los contextos en los cuales se moviliza (Dervin, 2021; Walsh, 2012). Inherentemente, la conceptualización de interculturalidad debe tener en cuenta una multiplicidad de coordenadas (históricas, políticas, económicas, socioculturales, entre otras) en un tiempo y espacio concretos y determinados, considerando sus sinergias en un sistema global cuyos microsistemas locales, constituidos por una polifonía de voces, están en constante interacción y dinámica (ibidem).

Como enfoque didáctico plural (Candelier et al., 2010), la interculturalidad¹ presenta un espectro de marcos teóricos que oscilan entre un paradigma neoliberal de raíz eurocéntrica y una perspectiva más ontológica descentralizada del Occidente (Hanzi, 2019). En el primer paradigma, educar para la interculturalidad implica, ante todo, promover el desarrollo de la competencia (comunicativa) intercultural². Según Byram (1997, p. 77), introductor del concepto en el campo científico de la didáctica del plurilingüismo, la competencia (comunicativa) intercultural presupone un conjunto de dimensiones que interactúan entre sí:

- a) conocimientos, que corresponden a los saberes sobre los productos de las lenguas y culturas en contacto y, en particular, sobre las prácticas realizadas dialógicamente en ese contexto.
- b) las actitudes, que se basan en la curiosidad, la apertura y el interés genuino por acceder a nuevas cosmovisiones, asumiéndose una postura de alteridad frente a otras culturas y deconstruyendo y relativizando el propio sistema de valores y creencias.
- c) la capacidad de interpretar y relacionar, que se refiere a la capacidad de comprender y analizar acontecimientos derivados de la interacción con sujetos de otras culturas y relacionarlos con eventos de la propia cultura.
- d) la capacidad de descubrir e interactuar, que implica la capacidad de adquirir conocimientos sobre productos y prácticas de otras culturas, y de aplicarlos en la interacción en tiempo real.
- e) la conciencia cultural crítica, que presupone la movilización de las demás dimensiones y la capacidad de comparar y evaluar las prácticas y los productos de la propia cultura y los de otras.

Este modelo, ampliamente difundido en referenciales y documentos normativos en el contexto europeo en el ámbito de la educación para el plurilingüismo y la interculturalidad, ha sido señalado, en estudios más recientes (Simpson y Dervin, 2021; Hoff, 2020; Matsuo, 2016; Orsini-Jones y Lee, 2018), como un recurso instrumental que propone un enfoque basado en el desempeño individual. Asimismo, otros modelos (ej. Hofstede (1980), Fantini (2009) tienen un carácter prescriptivo y normativo basado en un paradigma positivista (Ferri, 2018) que contempla un sentido de finitud del yo (Simpson y Dasli, 2023), en una concepción de un perfil estandarizado y universal del sujeto inter-

¹ Este artículo se centra en el concepto de interculturalidad, no abordando la conceptualización de decolonialidad, derivado del contexto en el que se llevó a cabo el estudio.

² Para más información sobre la distinción entre competencia comunicativa intercultural y competencia intercultural, véase la obra seminal de Byram (1997).

cultural. En línea con esta perspectiva, [Ferri \(2018\)](#) destaca que la investigación sobre interculturalidad y sus áreas de estudio adyacentes se han centrado sustancialmente en las percepciones e interpretaciones del sujeto sobre las diferencias entre el yo y el otro. Esto implica partir de un supuesto comparativista ([Simpson y Dervin, 2019](#)) en el que el sujeto, y conscientemente o no, asume una posición no neutral y competitiva que “always lurks the aggression of a thesis” ([Radhakrishnan, 2013](#)). Surgiendo como proceso y fenómeno existencial, el segundo paradigma de interculturalidad encuentra apoyo teórico en el dialogismo de [Bakhtin \(1981\)](#). Este supone como principio que la base de la existencia humana no es la identidad individual (el yo en sí mismo), sino el diálogo con el otro (el yo en relación con el otro en la creación del nosotros). En otras palabras, el sujeto no parte aisladamente de su persona para atribuir sentido a la realidad. Parte de su persona en espejo, en un contexto relacional y dialógico que implica abstracción y distanciamiento de su existencia individual en una perspectiva de alteridad ([Hegel, 1992](#)). Tal no significa anular las idiosincrasias del sujeto intercultural.

Al contrario, estas idiosincrasias deben ser vistas como una contribución innovadora al contexto cultural en el que el sujeto está inmerso y al potencial narrativo subyacente a la interacción humana ([Bruner, 1990](#)). Más que un depositario de conocimientos, el sujeto es, así, actor social ([Simpson y Dasli, 2023](#)) y autor de una narrativa que es a la vez singular y plural. Este proceso simbiótico requiere la adopción de una capacidad de negociación y una postura reflexiva y crítica para deconstruir las ideologías impuestas por los aparatos estatales (ej. decisores políticos) y los aparatos estatales ideológicos (ej. sistema educativo) ([Althusser, 1970](#), citado en [Dervin, 2021](#)), así como su posterior conmutación por ideologías alternativas, a veces subalternas y silenciadas. A este respecto, y desde una perspectiva diferente, [Foucault \(1979\)](#) señala que el poder no es ejercido de forma localizada y centralizada por el Estado, sino que se establece en red y se difunde en los tejidos sociales que lo componen, de modo que tales ideologías se desmitifican horizontalmente. La divergencia de pensamiento y la pluralidad de cosmovisiones son, por consiguiente, parte de una realidad por visitar, en un movimiento dialéctico no basado en la afirmación de y por la diferencia, sino en una comprensión holística del hibridismo sociocultural que el diálogo entre sujetos representa para la co-creación de una narrativa alternativa y de un “third space” ([Bhabha, 1994](#)).

Al ser la interculturalidad uno de sus ejes temáticos, el PEBIF suscita reflexiones didácticas sobre las diferentes perspectivas teóricas y conceptuales que se plantean, no sólo en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, sino también en las dinámicas educativas que se promueven en los contextos socioeducativos en los que se desenvuelven, como se explora en este estudio.

3. El “Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera”

Pese a los recientes esfuerzos conjuntos entre Portugal y España para impulsar la cooperación transfronteriza, la cohesión social y reforzar las relaciones bilaterales ([Matesanz del Barrio et al., 2023](#)), no fue hasta 2018, en la “XXX Cumbre Luso-española”, que ambos países acordaron definir una estrategia común de desarrollo transfronterizo en materia educativa. En el documento que la oficializa³, se destaca

³ “Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo” ([Gobierno de Portugal y Gobierno de España, 2020](#))

su relevancia como reiteración de las acciones aisladas puestas en marcha por cada uno de los países, objetivándose hacer frente al escenario demográfico marcado por la fuerte despoblación y envejecimiento de los habitantes de la región, que conlleva desigualdades en el sector socioeconómico. En este marco sociopolítico, en 2019, emergió el “Programa Iberoamericano de Difusão da Língua Portuguesa”, bajo la responsabilidad de la OEI, con el propósito de difundir las lenguas portuguesa y española, las variedades y variantes lingüísticas en la región en una dimensión plurilingüe e intercultural que fortalezca los vínculos entre los países iberoamericanos a través de la educación. En este contexto, fue concebido el PEBIF.

Emergiendo como instrumento de cooperación entre los gobiernos de Portugal, España y sus Comunidades Autónomas, y la OEI, el PEBIF pretende impulsar la creación de una red de escuelas en la frontera luso-española, convirtiéndola en un centro irradiador de conocimientos, actitudes y prácticas educativas innovadoras que fomenten la intercomprensión, el plurilingüismo, la interculturalidad (ejes del proyecto) y la diversidad sociocultural de esas regiones.

La implementación del proyecto se organiza en anualidades, con tres cursos hasta la fecha: la anualidad piloto (mayo y junio de 2021), en la que se celebró una acción de formación de corta duración; la primera anualidad (septiembre de 2021 a mayo de 2022), que corresponde al ámbito del análisis realizado en este artículo; la segunda anualidad (abril a mayo de 2023), de nuevo una breve acción de formación de corta duración; y la más reciente (enero a abril de 2024), de larga duración. La primera anualidad del PEBIF se desarrolló en cuatro fases. En la fase 1 (septiembre a octubre de 2021), los gobiernos de cada país identificaron a los participantes y crearon los cuatro grupos de escuelas espejo: (1) Bragança-Zamora; (2) Guarda-Miróbriga; (3) Elvas-Badajoz-Cáceres y (4) Vila Real de Santo António/VRSA-Huelva (Figura 1).



Figura 1. Red de escuelas participantes.

Fuente: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/tyer_ebif_pt.pdf (OEI, 2021).

En la segunda fase (octubre a diciembre de 2021), los profesores participaron en una formación continua *online* de un total de 50 horas (25 sincrónicas y 25 de trabajo autónomo), familiarizándose con los marcos conceptuales, concretamente en el ámbito de los ejes del proyecto, así como con los marcos metodológicos centrados en una perspectiva de investigación-acción-formación (Tabla 1). Cada sesión de formación tuvo una duración de dos a tres horas. Más orientados hacia la praxis, en la tercera fase (febrero a mayo de 2022), los profesores, en colaboración con los formadores de su grupo, con otros actores de la comunidad escolar y en asociación con organizaciones socioeducativas locales, co-construyeron e implementaron proyectos de aprendizaje en clases de 1.º a 6.º cursos (Tabla 1). La cuarta fase se encuentra en curso.

Tabla 1. Programa de formación implementado.

Fases del PEBIF	Sesión	Fecha(s) de realización	Plan de actividades
Fase 2. Formación continua online del profesorado	0	14/10/2021	<ul style="list-style-type: none"> a) Presentación de la formación, de la plataforma y de los participantes. b) Definición del plan de formación.
	1		<ul style="list-style-type: none"> a) Caracterización del grupo. b) Elaboración de perfiles lingüísticos y profesionales. c) Identificación de las necesidades de formación.
	2	15/10/2021	<ul style="list-style-type: none"> a) Plurilingüismo: beneficios socioculturales, lingüístico-comunicativos, cognitivos y educativos. b) Taller de intercomprensión. c) Competencias que debe desarrollar un profesor para enseñar en un contexto plurilingüe. d) La frontera como espacio privilegiado para la educación intercultural y bilingüe: lenguas y culturas fronterizas. e) La frontera como identidad. f) Puesta en común: reflexión sobre prácticas educativas y/o de investigación.
	3	21/10/2021	<ul style="list-style-type: none"> a) Intercomprensión y enseñanza de idiomas. b) Taller de intercomprensión: el proyecto "Euromania". c) La metodología Content and Language Integrated Learning. d) Interculturalidad: concepto y valores en el ámbito educativo de frontera.

Fases del PEBIF	Sesión	Fecha(s) de realización	Plan de actividades
Fase 2. Formación continua online del profesorado	4	28/10 y 04/11/2021	<ul style="list-style-type: none"> e) El "Porfolio Europeo del Futuro Profesor de Idiomas" y el "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas": herramientas para la reflexión y formación del profesorado. f) La enseñanza del portugués como lengua extranjera en Educación Primaria: experiencias didácticas. g) Bilingüismo en Educación Primaria: experiencias reales en aulas de portugués. h) Análisis del currículo, de las actuaciones de Autonomía y Flexibilidad Curricular y de los planes de innovación de cada centro. i) Taller de reflexión.
	5	11/11/2021	<ul style="list-style-type: none"> j) Reflexión teórica y práctica sobre el trabajo colaborativo y en red. k) Debate sobre el valor educativo de las redes y asociaciones y sus procesos de constitución, desarrollo, evaluación, potencialidades y límites. l) Investigación-acción-formación. m) Presentación de un ejemplo de proyecto de investigación-acción: Teacher Education for Sustainability (TEDS)⁴. n) Desarrollo de los anteproyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	6	18/11/2021	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboración de los anteproyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	7	25/11/2021	
	8	02/12/2021	<ul style="list-style-type: none"> a) Presentación conjunta de los anteproyectos.
Fase 3. Desarrollo e implementación de los proyectos de aprendizaje en las escuelas-espejo	9	03/02/2022	<ul style="list-style-type: none"> b) Reunión con formadores y profesores para presentar la tercera fase de la formación. c) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.

⁴ Para más información sobre el proyecto TEDS, consulte <https://teds.web.ua.pt/>.

Fases del PEBIF	Sesión	Fecha(s) de realización	Plan de actividades
Fase 3. Desarrollo e implementación de los proyectos de aprendizaje en las escuelas-espejo	10	07 y 11/02/2022	a) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	11	17/02/2022	
	12	24/02/2022	a) Reunión con todos los profesores para intercambio de avances. b) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	13	03/03/2022	a) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	14	07 a 11/03/2022	
	15	17/03/2022	a) Reunión con todos los profesores para intercambio de avances. b) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	16	24/03/2022	a) Desarrollo de los proyectos por parejas de escuelas con apoyo de los formadores.
	17	28/03 a 01/04/2022	
	Extra	27/04/2022	a) Encuentro presencial entre las escuelas espejo del grupo Vila Real de Santo António-Huelva.
18	19 y 20/05/2022	a) Presentación de los proyectos y sus resultados en una reunión presencial. b) Debate sobre su valor educativo. c) Evaluación de la formación.	

Fuente: Datos facultados por la OEI en documento no publicado.

4. Metodología

Integrando la componente de investigación del PEBIF, este estudio, centrado en la tercera fase de implementación del proyecto, asume como pregunta: “¿Qué perspectiva de interculturalidad está presente en los proyectos de aprendizaje co-construidos por los profesores del curso 2021/2022 del PEBIF?”. Para ello, se han definido los siguientes objetivos: (i) identificar actividades, recursos y estrategias pedagógico-didácticas que promuevan la interculturalidad; y (ii) analizar las perspectivas epistemológicas de interculturalidad involucradas en los mismos.

4.1 Caracterización de los participantes

El PEBIF emergió como una iniciativa política, contando con una red heterogénea y diversa de participantes. Potenciándose la creación de sinergias entre los *stakeholders*, participaron un total de 16 escuelas⁵, 4 *agrupamentos de escolas* (AE) y 725 actores educativos, en los cuales se incluyen 39 profesores, 16 directores de escuela, 631 estudiantes, 24 formadores (10 en la fase 2 y 14 en la fase 3)⁶, 4 investigadores y 3 coordinadoras científicas. En la Tabla 2, se identifican los participantes y su distribución por grupo de escuelas-espejo y por AE/escuelas que los integran.

Tabla 2. Red de participantes

Grupos de escuelas	AE/ Escuelas	Docentes	Directores	Alumnos	Formadores	Investigadores	Coordinadoras científicas
Bragança-Zamora	AE Miguel Torga	4	1	78	3	1	3
	CEIP Monte Gándara	4	1	24			
Guarda-Miróbriga	AE Afonso de Albuquerque	5	5	99	4	0	
	CEIP Miróbriga	6	1	86			
Elvas-Badajoz-Cáceres	AE n.º 3 de Elvas	5	2	90	4	2	
	CEIP Nuestra Señora de la Asunción	5	2	33			
	CEIP Ciudad de Badajoz	3	1	100			
Vila Real de Santo António (VRSA)-Huelva	AE de Vila Real de Santo António	3	1	41	3	1	
	CEIP Virgen del Carmen	2	1	33			
	CEIP Galdames	2	1	47			
		39	16	631	14 +	4	
					10 (fase 2)		
Total: 725							

Fuente: Datos facilitados por la OEI en documento interno no publicado.

⁵ En el sistema educativo portugués, algunas escuelas forman parte de unidades organizativas más amplias, llamadas agrupamentos. Estos se definen, en el *Diário da República*, como “uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Ley n. 75, 2008). Más información en <https://bit.ly/4kqujOq>

⁶ De los 24 formadores de esta edición del PEBIF, 10 fueron responsables de organizar las sesiones, en la fase 2; y 14 acompañaron, en la fase 3, a los grupos escolares en el desarrollo e implementación de los proyectos de aprendizaje.

4.2 Recogida de datos

En una primera etapa, aún incluida en la segunda fase de la segunda anualidad del PEBIF, se construyeron los diseños generales de los proyectos, sirviendo el apoyo tutorial de los formadores como orientación para ese espacio de discusión. Una vez presentados y debatidos los anteproyectos, en una puesta en común, se inició la tercera fase del PEBIF, con la planificación actividad-por-actividad y su consecuente dinamización en los contextos socioeducativos. Durante el transcurso de las citadas fases, y bajo la condición de observadora no participante⁷ (Quivy y Campenhoudt, 1995), se acompañó, como investigadora, el desarrollo de los proyectos de aprendizaje y, en particular, del proyecto co-construido por el grupo VRSA-Huelva. Los datos fueron recogidos mediante los siguientes instrumentos: (1) notas de campo de la investigadora, extraídas de la observación directa de las sesiones del PEBIF; (2) materiales producidos por el profesorado de los cuatro grupos de escuelas, que incluyen – (2.1) los proyectos de aprendizaje; (2.2) recursos pedagógico-didácticos; (2.3) presentaciones en *PowerPoint* de los proyectos –; y (3) materiales generados por el alumnado del grupo VRSA-Huelva.

Los proyectos de aprendizaje se diseñaron mediante el acceso previo a un guion de orientación, elaborado por la coordinación científica, en la que se propuso una estructura para su desarrollo, como se muestra en la Figura 2.

Guion para construcción del Proyecto de Aprendizaje en una perspectiva de investigación-acción y en red ¹	
Escuelas:	
Profesores (y sus funciones):	
Clases:	
Título	
Proponga un título apelativo para el proyecto, considerando su finalidad educativa.	
Problemática a la que quiere dar respuesta Pertinencia del proyecto	
Identifique el problema que el proyecto pretende abordar. Este problema puede surgir a partir de los desafíos plurilingües e interculturales de las escuelas, clases y comunidades involucradas, de sugerencias de áreas de contenido o componentes curriculares o de los intereses y necesidades del contexto local y del grupo de niños/clase. Luego, justifique la relevancia del problema seleccionado para el proyecto.	
Marco curricular	
Enmarque curricularmente el proyecto. Indique las áreas de contenidos, componentes y dimensiones curriculares involucradas. Intente contextualizar el proyecto en base a documentos normativos-legales. Sugerencia: consultar los documentos curriculares del grupo en la plataforma.	
Competencias transversales	
Identifique las competencias transversales que quiere potenciar, articulándolas con el resto de los elementos del proyecto.	
Objetivos educativos	
Indique los objetivos del proyecto.	
Duración prevista	
Indique el tiempo total esperado para el proyecto, el número de sesiones y el tiempo esperado para cada sesión. Distribuir las sesiones en el tiempo, según el cronograma del PEBIF.	
	<p>Tenga en cuenta que el tiempo mínimo de orientación proporcionado para implementar el proyecto es de 1 hora por semana (duración del proyecto: 9 semanas), que puede distribuirse de manera flexible en todo el calendario escolar, de acuerdo con la dinámica de cada escuela/par de escuelas.</p> <p>Sugerencia: crear un esquema donde sea posible organizar las sesiones cronológicamente y comprender la lógica de desarrollo del proyecto.</p> <p>Parcerias</p> <p>Enumere las asociaciones que se establecerán y su papel en el proyecto.</p> <p>Descripción de las fases y actividades</p> <p>Describa las fases y actividades a desarrollar. Dentro de cada actividad, incluir: objetivos específicos, tiempo, productos, recursos pedagógico-didácticos y tecnológicos necesarios y evaluación.</p> <p>Sugerencia: Proporcionar espacios de intercambio e interacción entre los estudiantes participantes.</p> <p>Recursos para acompañamiento/evaluación de los aprendizajes</p> <p>Identifique los recursos que se utilizarán para monitorear/evaluar los aprendizajes de los niños, de modo a comprender las contribuciones del proyecto para el logro de sus objetivos educativos (plurilingüismo e interculturalidad).</p> <p>Recursos para monitorización del proyecto</p> <p>Indique los recursos que pretende utilizar para la monitorización del proyecto con el fin de verificar si su implementación fue adecuada y si contribuyó al desarrollo (profesional, personal, institucional, etc.) de los actores educativos participantes, escuelas, socios y comunidad involucrada.</p> <p>Divulgación</p> <p>Identifique estrategias para la divulgación del proyecto en la propia escuela, para otras escuelas y para la comunidad extra-escolar.</p>

Figura 2. Guion de orientación a la concepción de los proyectos de aprendizaje.

Fuente: Datos facilitados por la OEI en documento interno no publicado.

Cada proyecto estuvo subordinado a un tema aglutinador en relación con el propósito del PEBIF y con las disposiciones de los proyectos educativos y planes de estudio escolares nacionales portugueses y españoles. Los temas, surgidos durante las

⁷ Este estatuto fue adoptado exclusivamente por la autora principal de este estudio en el ámbito de su tesis de doctorado, bajo la supervisión de las coautoras del presente artículo.

sesiones de construcción de los proyectos, fueron sometidos a constante renegociación entre los profesores de los grupos de escuelas en colaboración con los respectivos equipos de formadores que los acompañaron. En la Figura 3, se identifican los títulos y respectivas temáticas seleccionadas por cada grupo de escuelas.



Figura 3. Títulos y temáticas de los proyectos de aprendizaje.

Fuente: Datos disponibles en los proyectos de aprendizaje, adaptado.

Se sistematizan, en las Tablas de 3 a 6, las actividades planificadas en cada uno de los proyectos de aprendizaje.

Tabla 3. Actividades planificadas por el grupo Bragança-Zamora en el proyecto de aprendizaje “El trabajo y el respeto que nos une”, bajo la temática manifestaciones identitarias de la cultura local del país vecino.

Ejes de acción	Descripción sumaria de las actividades
Eje 1. Presentación del PEBIF a los padres de los alumnos	Reunión conjunta online para presentación y discusión del proyecto con los padres de los alumnos.
Eje 2. Informaciones generales sobre la cultura local del país vecino	Presentación del proyecto a los estudiantes; búsqueda sobre lugares, comidas y costumbres tradicionales de la cultura local del país vecino, y registro multimodal de la información seleccionada.
Eje 3. Carnaval de Bragança y Sanabria	Búsqueda sobre aspectos del carnaval en la región del país vecino; creación de un lapbook bilingüe a partir de la información encontrada; confección de trajes típicos del carnaval local del país vecino (Caretos, en el caso de Sanabria, y La Talanquera, en el caso de Bragança); y realización de desfile de carnaval en las respectivas escuelas.

Ejes de acción	Descripción sumaria de las actividades
Eje 4. Oficios tradicionales de la región	Investigación sobre oficios tradicionales de la región; actuación musical sobre esos oficios, realizada con vestimentas típicas; entrevistas sobre oficios tradicionales a habitantes locales; exposición de objetos representativos de esas profesiones; y realización de taller de cestería, en el caso de Sanabria, y de un juego de cartas sobre trashumancia, en el caso de Bragança.
Eje 5. Leyendas de Portugal y de España	Investigación sobre leyendas de Portugal y España; creación y escritura colaborativa de una leyenda bilingüe con respectivas ilustraciones; y dinamización de un teatro de títeres, con materiales producidos por los alumnos, utilizando como argumento una leyenda local.

Fuente: Proyecto de aprendizaje del grupo Bragança-Zamora, adaptado.

Tabla 4. Actividades planificadas por el grupo Guarda-Miróbriga en el proyecto de aprendizaje "Nuestra historia, fuerza del presente", bajo la temática patrimonio histórico y cultural.

Actividades	Descripción sumaria de las actividades
Actividad 1	Presentación del proyecto a los alumnos, dibujo y concepción tridimensional de la mascota representativa del proyecto, y selección de su nombre.
Actividad 2	Grabación de vídeos de presentación de los contextos socioculturales y educativos; y creación del himno del proyecto.
Actividad 3	Visualización de los vídeos de presentación previamente grabados por las escuelas del país vecino.
Actividad 4	Análisis de los vídeos de presentación y realización de un cuestionario sobre los mismos.
Actividad 5	Creación de adornos típicos del carnaval de la región; grabación de vídeo de recopilación de esos momentos; y redacción de cuartetos dedicados a los personajes del carnaval local, la Matrafona y La Pantarrona.
Actividad 6	Búsqueda de información sobre árboles autóctonos y creación y envío de cuartetos a ellas alusivo para la escuela del país vecino.
Actividad 7	Plantación de árboles autóctonos de la región del país vecino en las respectivas escuelas y pintura de dibujos relacionados con los mismos.
Actividad 8	Composición e interpretación de una música para la paz.
Actividad 9	Encuentro presencial común en Vilar Formoso con la realización de juegos tradicionales.

Fuente: Proyecto de aprendizaje del grupo Guarda-Miróbriga, adaptado.

Tabla 5. Actividades planificadas por el grupo Elvas-Badajoz-Cáceres en el proyecto de aprendizaje “Los guardianes de la Raya”, bajo la temática historia, arte, lengua y tradiciones.

Misiones ⁸	Descripción sumaria de las actividades
Misión 0	Presentación del proyecto a los estudiantes; elaboración del himno plurilingüe del proyecto; y grabación de un video de presentación de los contextos escolares.
Misión 1	Diseño de las mascotas del proyecto “Los guardianes de la Raya” y su recreación en modelos tridimensionales; y encuentro virtual común entre todos los estudiantes y docentes.
Misión 2	Arte. Contacto con obras de artistas ibéricos y diseño de pinturas a ellas alusivas.
Misión 3	Tradiciones. Producción de sombreros y abanicos multiculturales, en colaboración con las familias.
Misión 4	Historia. Recorrido virtual por localidades de la región vecina a través de la difusión de videos grabados por los alumnos.
Misión 5	Lenguas. Creación de lapbooks con falsos amigos en las lenguas en contacto y su ilustración.

Fuente: Proyecto de aprendizaje del grupo Elvas-Badajoz-Cáceres, adaptado.

Tabla 6. Actividades planificadas por el grupo VRSA-Huelva en el proyecto de aprendizaje “Agua sin fronteras”, bajo la temática del agua.

Actividades	Descripción sumaria de las actividades
Actividad 1	Presentación del proyecto a los alumnos de cada centro educativo, diseño del logotipo representativo del proyecto y votación y elección de su nombre por parte de la comunidad escolar.
Actividad 2	Construcción de modelos sobre el ciclo del agua.
Actividad 3	Visita de estudio a espacios naturales para identificación y reflexión sobre los usos del agua.
Actividad 4	Exploración de una adaptación de la “Carta Europea del Agua” en el idioma del país vecino.
Actividad 5	Visita a playas de la región y contacto con prácticas de sostenibilidad ambiental relacionadas con la preservación del agua.
Actividad 6	Elaboración de fotografías y avisos sobre estrategias de ahorro de agua.
Actividad 7	Contacto con obras de artistas ibéricos que se inspiraron en el agua y pintura en acuarela considerando el agua como protagonista.
Actividad 8	Juegos de lectura con expresiones idiomáticas sobre el agua en portugués y español.
Actividad 9	Experiencia de profesiones tradicionales de la región relacionadas con el agua, en el caso de VRSA; y conversación con un marinero sobre prácticas pesqueras y contaminación del agua, en el caso de Huelva.
Actividad 10	Práctica de deportes acuáticos.
Actividad 11	Encuentro común final entre todos los participantes de ambas comunidades educativas en VRSA.
Actividad 12	Realización de un cuestionario de (auto)evaluación sobre la participación de los estudiantes en el proyecto.

Fuente: Proyecto de aprendizaje del grupo VRSA-Huelva, adaptado.

8 El grupo Elvas-Badajoz-Cáceres consideró un enfoque lúdico a través del cual creó una narrativa que sirvió de hilo conductor y cohesión entre todas las actividades realizadas, por el que el nombre “misión” se reporta a cada grupo de actividades planificadas

5. Análisis de datos y discusión de resultados

Para agilizar el análisis de los datos, se le asignó, a cada grupo, un código que consiste en la combinación de las letras iniciales de la expresión “proyecto de aprendizaje” y un número cardinal aleatorio (Tabla 7).

Tabla 7. Codificación de los proyectos de aprendizaje.

Grupos de escuelas-espejo	Códigos
Bragança-Zamora	PA1
Guarda-Miróbriga	PA2
Elvas-Badajoz-Cáceres	PA3
Vila Real de Santo António-Huelva	PA4

Fuente: Autoría propia.

Posteriormente, se realizó el análisis de contenido categorial (Bardin, 2009) de los datos recogidos y se discutieron los resultados. Se definieron *a posteriori* dos categorías principales: (1) conocimientos sobre elementos culturales transfronterizos; y (2) dinámicas educativas interculturales. La última categoría fue todavía dividida en dos subcategorías: (2.1) dimensión performativa y (2.2) dimensión relacional.

5.1 Conocimientos sobre elementos culturales transfronterizos

A respecto de los conocimientos sobre elementos culturales, los proyectos de aprendizaje demuestran una mayor exploración de la cultura objetiva (Berger & Luckmann, 1967, citado en Bennett, 2013), centrándose en el conocimiento institucionalizado sobre el patrimonio histórico, artístico y biológico de ambos países. En esta secuencia, se destacan como contenidos: autores ibéricos de diferentes áreas artísticas (ej. pintura – Joaquim Rodrigo y Picasso; música – Antonio Vega y Dulce Pontes) (PA3; PA4); oficios y prácticas tradicionales inherentes a ellas, como la cestería, la trashumancia y la lavandera (PA1; PA4); figuras (ej. Matrafona y La Pantarrona) y objetos representativos del carnaval local (ej. alforjas; zuecos; regadera; bolsa de lino) (PA1); biodiversidad, centrándose en las características de los árboles autóctonos, en particular el castaño y la encina (PA2); monumentos de la región (ej. Forte de Santa Luzia; Puerta de Palmas; Judiaria da Guarda; Castillo de Enrique II) (PA1; PA2; PA3); y aspectos que forman parte del imaginario colectivo de los habitantes locales, como las leyendas (ej. “Leyenda del Lago de Sanabria” y “Leyenda de la Torre de la Princesa”) (PA1).

A pesar del mayor énfasis en conocimientos de la cultura objetiva, también cabe señalar la promoción de la cultura subjetiva (Berger & Luckmann, 1967, citado en Bennett, 2013). Esta se manifiesta en las percepciones de los sujetos sobre: símbolos de Portugal y España, como el gallo de Barcelos, el toro (PA2; PA3) y los abanicos (PA3); lugares, gastronomía y costumbres tradicionales locales (PA1); y similitudes y diferencias entre los contextos fronterizos enfocados (ej. comida; manifestaciones artísticas; juegos tradicionales) (PA1; PA2; PA3). En este último nivel, importa referir que el análisis comparativo entre culturas, si bien constituye uno de los ejes que domina los enfoques contemporáneos de interculturalidad (Dervin, 2021; Ferri, 2018; Simpson y Dervin, 2019), puede conducir a la génesis y perpetuación de estereotipos sobre el

otro y a representaciones generalistas de las lenguas y culturas en contacto (ibidem), dificultando la co-construcción de valores que puedan ser compartidos y que vayan más allá de una noción geopolítica de frontera (Kastoryano 2018). Ya sea explorando aspectos de la cultura objetiva o subjetiva, el concepto de interculturalidad predominante está, por tanto, en PA1, PA2 y PA3, orientado hacia una ideología fronteriza Estado-Nación (ibidem; Simpson & Dervin, 2019). Esto instiga, por un lado, un sentido de pertenencia de los sujetos frente a la cultura e identidad nacional e ibérica (Kolosov, 2020), vista como a “majority concept” (Kim, 2023), en el que, implícitamente, los contextos de las regiones rayanas se revelan minoritarios; y, por el otro, una afirmación de los contextos locales frente al sistema social dominante, desafiando la idea de “cultura única” (Holliday, 2011). En este último sentido, los proyectos valoran las particularidades de la cultura global y local objetiva y subjetiva para una mejor comprensión de la experiencia intercultural. Se resalta, sin embargo, que, en una dimensión micro, ninguno consideró los repertorios culturales de los estudiantes (Risager, 2018), ni sus cartografías personales (Kramsch, 2009; Piccardo et al., 2022), lo que se traduce en una homogeneización de los perfiles plurales individuales ante el colectivo.

PA4 propone un enfoque conceptual de interculturalidad diferente al de los demás grupos, visible, desde luego, en la selección del tema unificador del proyecto: el agua. Haciendo referencia a una perspectiva transfronteriza centrada en la ciudadanía global (Bosio y Torres, 2019), el agua surge como “common good” (ibidem), transversal a la condición humana y parte integral de los múltiples ecosistemas. Por consiguiente, se exploraron varios contenidos inherentes al agua, a saber: (1) funcionales – el ciclo del agua y sus usos –; (2) ambientales – estrategias para la conservación y ahorro del agua, prácticas de pesca y protección contra la contaminación acuática, y “Carta Europea del Agua”–; (3) artísticos – obras de artistas ibéricos –; (4) recreativos – deportes acuáticos (ej. vela) –; y (5) sociohistóricos – profesiones tradicionales relacionadas con el agua (ej. lavandera). Si bien la enseñanza de conocimientos asociados al agua se realiza teniendo en cuenta las diversas dimensiones mencionadas anteriormente, cabe señalar que el componente afectivo que le atribuyen las diferentes culturas⁹ no es objeto de reflexión.

5.2 Dinámicas educativas interculturales: dimensión performativa

Dentro del ámbito de las dinámicas educativas interculturales promovidas por los proyectos de aprendizaje, se releva el fomento de las multiliteracies (New London Group, 1996), que implican el uso de diferentes formas de comunicación que van más allá de las tradicionalmente aplicadas linear text-based reading and writing (ibidem; Cummins y Early, 2011). En este sentido, e instigando a nuevas construcciones de redes de significados, las multiliteracies potenciadas por los proyectos analizados proponen la movilización de otros recursos semióticos (Gumperz y Hymes, 1972) que transmiten una componente cultural, manifestándose no sólo en signos lingüísticos como, también, en sistemas visuales y multimodales.

⁹ El agua no emerge como elemento esencial para el “buen vivir” (Bosio & Torres, 2019), en el que la cosmovisión surge influenciada por la interconexión entre sociedad y naturaleza. Como ejemplo, se destaca que la cultura Mahori adopta un dogma que resalta la fusión ascética y espiritual del afecto por el agua: “Ko au te awa, ko te awa ko au”/“Yo soy el río y el río es yo”.

Así, en cuanto a las prácticas lingüísticas (Consejo de Europa, 2020), se evidencian actividades de producción escrita (creativa), tales como: cuartetos alusivos a personajes carnavalescos del país vecino (PA2) (Figura 4) y a árboles autóctonos (PA2); y acertijos sobre la trashumancia (aplicable sólo al contexto de Bragança) (PA1) (Figura 5).



Figura 4. Cuartetos alusivo a los personajes del carnaval del país vecino. Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Guarda-Miróbriga (PA2)

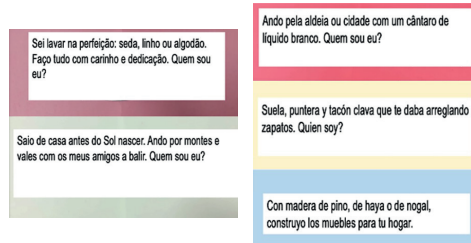


Figura 5. Acertijos sobre trashumancia. Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Bragança-Zamora

En cuanto a las prácticas visuales (Kalaja y Melo-Pfeifer, 2019; Kress, 2010), cabe destacar: dibujos de percepciones sobre la trashumancia (aplicables solo al contexto de Bragança) (PA1) (Figura 6) y de mascotas representativas de los proyectos (PA2; PA3; PA4); acuarelas asumiendo el agua como protagonista (PA4) (Figura 7) y pinturas a lápiz de color de obras de artistas ibéricos (PA3); diseño tridimensional de las mascotas (PA2; PA3) (Figura 8); creación de accesorios carnavalescos típicos de la región del país vecino (PA1); producción de sombreros y abanicos multiculturales con símbolos de las identidades nacionales de Portugal y España (PA3) (Figura 9); y construcción de cestas (sólo aplicable al contexto de Zamora) (PA1).



Figura 6. Dibujos de percepciones del alumnado sobre la trashumancia. Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Bragança-Zamora (PA1)



Figura 7. Pinturas en acuarela: el agua como protagonista. Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).



Figura 8 Mascota tridimensional: “El Ibérico”.
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo
Guarda-Miróbriga (PA2)



Figura 9 Sombrero multicultural.
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del
grupo Elvas-Badajoz-Cáceres (PA3).

Con relación a las prácticas multimodales (Carinhas et al., 2020; Cope y Kalantzis, 2020; Kress, 2010), sobresalen: la creación de modelos del ciclo del agua (PA4) (Figura 10); escritura colaborativa e ilustraciones de una leyenda bilingüe (PA1); producción de un *lapbook* bilingüe basándose en la información resultante de búsquedas sobre aspectos del carnaval en la región del país vecino (PA1); composición e interpretación musical sobre oficios tradicionales (PA1), la paz (PA2) y del himno del proyecto (PA2; PA3; PA4); grabación de vídeos de presentación de los contextos socioculturales y educativos (PA2; PA3); dinamización de un teatro de títeres, con materiales diseñados por los estudiantes, utilizando como argumento una leyenda local (aplicable sólo al contexto de Bragança) (PA1) (Figura 11); fotografías sobre estrategias de ahorro de agua (PA4); y escritura bilingüe, con respectivas ilustraciones, basadas en la “Carta Europea del Agua” (PA4).

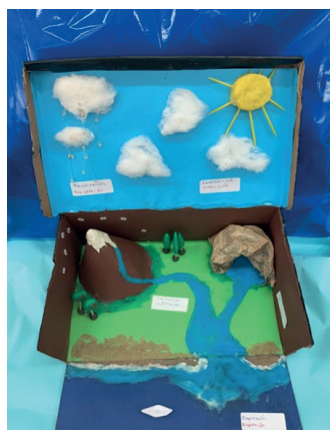


Figura 10. Modelos del ciclo del agua.
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).

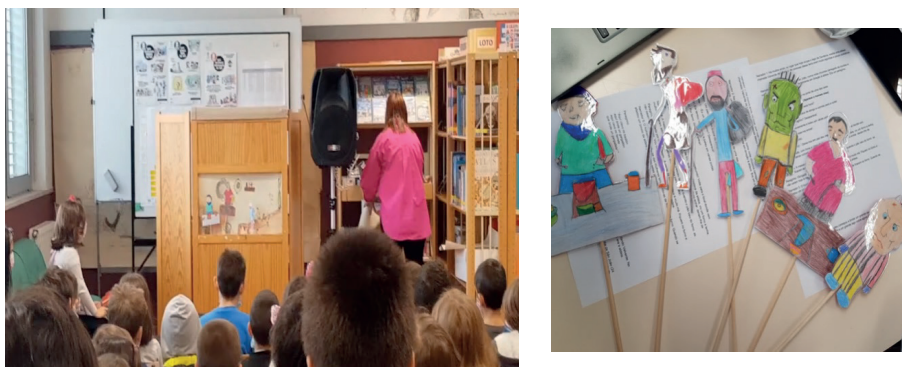


Figura 11. Teatro de líderes sobre una leyenda local.

Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Bragança-Zamora (PA1)

Se puede observar, en estas actividades, que los proyectos de aprendizaje permitieron romper con un paradigma de comunicación intercultural centrado en el uso de la palabra oral y escrita (Mondada, 2016), trascendiéndolo a un plano performativo (Prasad, 20216), en el que los estudiantes se convirtieron en constructores creativos y activos de significados (Cope y Kalantzis, 2020.)

5.3 Dinámicas educativas interculturales: dimensión relacional

Respecto a la dimensión relacional de las dinámicas educativas interculturales, se plantearon reuniones comunes con diferentes *stakeholders*. Dado el contexto de pandemia SARS-CoV-2 declarada durante el período de implementación del proyecto, los obstáculos burocráticos y las dificultades para la adquisición de recursos para movilizar a los diferentes actores educativos, estos encuentros se realizaron principalmente de forma remota, a través de plataformas en línea, como Zoom y Google Meet (PA1; PA3). En esta secuencia, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) actuaron como elemento facilitador en la creación de interacciones (Raja y Nagasubramani, 2018).

Cabe señalar, no obstante, que el dialogismo podría haberse potenciado aún más a distancia con propuestas de actividades interactivas, como el storytelling multilingüe (Anderson y Macleroy, 2017), el teletándem intercomprensivo (Garbarino y Leone, 2020), los chats multilingües (Melo-Pfeifer y Araújo e Sá, 2018) o el uso de tecnología de realidad virtual (Shadiev et al., 2020). En una fase final, una vez levantadas las restricciones relacionadas con la pandemia, aunque manteniendo medidas de protección contra el virus, algunos grupos de escuelas espejo (PA2; PA4) organizaron una reunión presencial final (Figuras 12 y 13).



Figura 12. Encuentro presencial común del grupo Guarda-Miróbriga.
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo Guarda-Miróbriga (PA2).



Figura 13. Encuentro presencial común del grupo VRSA-Huelva.
Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).

En ella, los estudiantes experimentaron actividades lúdicas (ej. juego de la cuerda¹⁰ y juego del burro¹¹) y realizaron actuaciones musicales (ej. interpretación del himno del proyecto), asumiendo la intercomprensión y el bilingüismo portugués-español *e/los* comunicativos. Acercando la comunidad escolar y las familias, en estos encuentros participaron, también, otros actores educativos, como directores de escuelas, docentes, asistentes operativos y tutores de los alumnos.

El contexto social de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas muchas veces se reduce a la relación e interacción entre el *yo* y el *otro*, no se entendiendo en una dimensión sinérgica entre los sujetos y el contexto en el espacio (donde aprenden) (Benson, 2021), lo que se refleja en PA2 y PA3 con la ausencia de exploración de otros espacios físicos y sociales no formales con potencial educativo. Sin embargo, algunas de las actividades propuestas, especialmente en PA4, apuntaron a ese contacto, tales como: el mar (deportes acuáticos) (PA4) (Figura 14); playas (visitas de estudio y contacto con prácticas de sostenibilidad ambiental relacionadas con el agua) (PA4); centro de acuicultura (Figura 15) y huerta (identificación y reflexión sobre usos del agua) (PA4); calles de la ciudad (interpretación de canciones del repertorio cultural nacional con trajes de profesiones del pasado histórico) (PA4); y centro histórico local (actuación musical sobre oficios tradicionales con trajes típicos; y entrevista sobre oficios tradicionales a habitantes locales) (PA1). El acceso a estos espacios urbanos y naturales, despojados de estructura institucional (Jacobucci, 2008), permitió vivir experiencias inmersivas *in loco*, contribuyendo a aprendizajes más significativos. En esta secuencia, la imagen prevaleciente de la escuela como un espacio cerrado en sí mismo, en el que se prioriza la enseñanza en el aula, es deconstruida por un acercamiento disruptivo de lo convencional, especialmente en PA4.

¹⁰ Usando su fuerza física y trabajo colaborativo, los alumnos tuvieron que arrastrar la cuerda hasta que el otro equipo ceda.

¹¹ Consiste en lanzar una malla y sumar la puntuación teniendo en cuenta su propia puntería.



Figura 14. Espacio educativo no formal (práctica de deportes náuticos).

Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).



Figura 13. Espacio educativo no formal: centro de acuicultura en Ayamonte.

Fuente: Fotografía de la autoría del profesorado del grupo VRSA-Huelva (PA4).

La dimensión relacional no sólo se revela mediante el acceso a contextos y espacios físicos, sociales y digitales, sino también a través de la implicación de diversos actores socioeducativos¹², concretamente en la(s):

1. dinámica entre pares, considerando que esa interacción en la relación profesor-profesor implicó el ejercicio de la interdisciplinariedad – jugar en grupo un juego de cartas sobre la trashumancia (sólo aplicable al contexto de Bragança) (PA1); escritura colaborativa de una leyenda bilingüe con respectivas ilustraciones (PA1); dinamización de un teatro de títeres, con materiales generados por los estudiantes, utilizando como argumento una leyenda local (aplicable sólo al contexto de Bragança) (PA1); y composición e interpretación musical del himno del proyecto (PA2; PA3; PA4) y sobre oficios tradicionales (PA1) y la paz (PA2);
2. relación con las familias de los estudiantes – construcción de modelos del ciclo del agua (PA4); elección democrática de los nombres de las mascotas del proyecto (PA2; PA4); producción de sombreros multiculturales (PA3); entrevistas sobre oficios tradicionales a habitantes locales (PA1); y actuación musical entre abuelo y alumno, basada en el repertorio tradicional portugués (PA4);
3. y parcerías con stakeholders que forman parte del contexto social local – centro de acuicultura (PA4); huerta (PA4); escuela de vela (PA4); pescador local (PA4); y dinamizador del taller de cestería (PA1).

En consecuencia, los proyectos de aprendizaje abandonan el carácter prescriptivo de la educación intercultural, descentralizándose del *yo* individual, para abarcar los múltiples *yo* en los múltiples espacios y contextos en los que se relacionan. La educación surge, por lo tanto, como proceso sociocultural colectivo y colaborativo en el que los miembros de la comunidad (Freire, 1970) interactúan, en una agencia participativa activa, en contextos y espacios más allá de las fronteras escolares.

¹² Los ejemplos presentados no son excluyentes, así que los actores socioeducativos se implicaron en muchas de las actividades realizadas en cada grupo de escuelas.

6. Conclusiones

El concepto de interculturalidad tiene un fuerte componente ideológico y sociológico, cambiando, su comprensión, en función de los contextos en los que se aplica y de los marcos teóricos adoptados (Dervin, 2021; Walsh, 2012). Por consiguiente, se propuso analizar la perspectiva de interculturalidad presente en los proyectos de aprendizaje desarrollados e implementados en el ámbito de la segunda edición del PEBIF.

Centrándose en conocimientos sobre elementos culturales, se constató que PA1, PA2 y PA3 priorizaron la cultura objetiva (Berger y Luckmann, 1967, citado en Bennett, 2013), enfocándose en el patrimonio histórico y artístico de los contextos regional y nacional. También se exploró la cultura subjetiva (ibidem), con destaque para las percepciones de los alumnos sobre aspectos de las culturas portuguesa y española. Al adoptar un enfoque comparativo y contrastivo que tiende a dicotomizar las características de cada cultura, estos proyectos corren el riesgo de generar estereotipos y representaciones generalistas de las lenguas y culturas en contacto (Dervin, 2021; Simpson y Dervin, 2019). PA4 se posiciona en un paradigma diferente, en el que la ciudadanía global (Bosio y Torres, 2019) adquiere relevancia. En él, el agua, tema adoptado, se afirma como “common good” (ibidem), elemento agregador transversal a la existencia.

Reconociendo que la cultura no es estática, sino más bien un proceso y producto dinámico y complejo que implica interacciones sociales e históricas (Bosio y Torres, 2019; Holliday, 2011), se pone de relieve la importancia de considerar elementos de la cultura objetiva y subjetiva local y global, así como las narrativas personales de los sujetos (Bruner, 1990; Piccardo et al., 2022). Sin embargo, los proyectos de aprendizaje carecen de actividades que valoren los repertorios culturales individuales de los estudiantes.

Asumiendo una vertiente teórico-práctica, los conocimientos explorados se movilizaron desde una perspectiva performativa (Prasad, 2021) y relacional. Con respecto a la dimensión performativa, en todos los proyectos se promovieron multiliteracias (New London Group, 1996), esencialmente a través de recursos semióticos lingüísticos, visuales y multimodales (Carinhas et al., 2020; Cope y Kalantzis, 2020; Kress, 2010). De este modo, se fomentó la oportunidad de crear con y a través de las lenguas, actuando éstas como vehículos y mediadoras culturales (Kramsch, 2009).

En la dimensión relacional, los proyectos posibilitaron la realización de reuniones conjuntas digitales y presenciales. Si bien la inmersión cultural y la comunicación face-to-face constituyen epítomes de prácticas interculturales (Yang, 2018), estas estuvieron condicionadas por el contexto pandémico vigente durante el período en el que se implementaron los proyectos, la excesiva burocracia asociada y la falta de recursos. No obstante, y considerando el papel de las TIC como herramientas pedagógico-didácticas en espacios digitales multilingües (Garbarino y Leone, 2020; Melo-Pfeifer y Araújo e Sá, 2018), el dialogismo podría haberse potenciado mediante otras actividades interactivas realizadas a distancia. Fueron implicados múltiples actores socioeducativos, enfatizándose, por consiguiente, una dinámica colaborativa que refleja una comprensión compleja y holística de la educación y de la propia escuela como parte integrante de un ecosistema social más amplio (Freire, 1970). Aún en lo

que se refiere a la dimensión relacional, cabe destacar que PA1 y PA4 potenciaron el acceso a diferentes contextos y espacios físicos y sociales no formales, dando, así, mayor significación al aprendizaje de los alumnos.

En definitiva, se puede concluir que la perspectiva de interculturalidad presente en el corpus analizado no se centró en el desarrollo de la competencia (comunicativa) intercultural en lato sensu, alejándose de un paradigma normativo. Pese a que el proceso de educación para la interculturalidad implique la enseñanza de conocimientos sobre otras culturas, tal como ha sido promovido por los proyectos de aprendizaje, él debe incluir, sobre todo, la experiencia de alteridad que puede generar el diálogo entre sujetos de diferentes culturas (Pérez-Peix et al., 2019), potenciado desde una perspectiva más performativa y relacional que a través de una experiencia existencial e interactiva in actio de otherness. Por todo lo anterior, se considera que los proyectos del PEBIF representan un punto de inflexión en cuanto a la epistemología de interculturalidad, constituyendo una aportación innovadora a la educación plurilingüe e intercultural, particularmente en contextos fronterizos.

7. Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por Fondos Nacionales a través de la FCT - Fundación para la Ciencia y la Tecnología, I.P., en el marco del proyecto UIDB/00194/2020 (CIDTFF) y de las becas de investigación con las referencias 2022.09929.BD [01/09/2022 a 31/08/2025] y BI/UI57/10011/2022 [01/06/2022 a 31/08/2022], así como por fondos del Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Aveiro, en virtud del Acuerdo Específico de Colaboración entre la institución y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el marco de la beca de investigación con la referencia BI/UI28/10011/2022 [16/01/2022 a 16/05/2022].

Referencias

- Anderson, J., & Macleroy, V. (2017). Connecting worlds: interculturality, identity and multilingual digital stories in the making. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 494-517. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1375592>
- Araújo e Sá, M. H., Matesanz, M., & Martins, V. (2022) *Guião para a construção do projeto de aprendizagem numa perspetiva de investigação-ação e em rede*. Universidade de Aveiro e Universidad Complutense de Madrid.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. (C. Emerson & M. Holquist, trad.). University of Texas Press.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (L. Reto & A. Pinheiro, trad.). Edições 70.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles & practices* (2.ª ed.). Intercultural Press. (Original publicado em 1998).
- Benson, P. (2021). *Language Learning Environments: Spatial Perspectives on SLA*. Multilingual Matters.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

- Bosio, E. & Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, 17(6), 745–760. <https://doi.org/10.1177/1478210319825517>
- Brito de Arruda, G., & Pereira Tamwing, M. (2023). O caso do portunhol: uma língua de fronteira(s). *Revista Geadel*, 4(1), 145–157. <https://doi.org/10.29327/269116.4.1-11>
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lörinez, I., Meissner, F., Schröder-Sura, A., Noguero, A., & Molinié, M. (2010). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe. <https://lc.cx/1Ev8Hz>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020). Mi calle favorita: a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilíngue entre a escola, os museus e as famílias. *Domínios de Linguagem*, 14(4), 1059–1086. <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-2>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). *Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment (Companion Volume). <https://lc.cx/c6LR1h>
- Cummins, J., & Early, M. (Ed.). (2011). *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Dervin, F. (2021). Characterizing interculturality. In F. Dervin & A. Simpson (Eds.), *Interculturality and the Political within Education* (1.ª ed., pp. 6-22). Routledge focus.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, pp. 456–476. Sage.
- Ferri, G. (2018). *Intercultural Communication: Critical Approaches and Future Challenges*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Graal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. https://lc.cx/oaH7_4
- Garbarino, S., & Leone, P. (2020). Innovation dans un projet de télécollaboration orale em intercompréhension: bilan et perspectives du projet IOTT. *Open Edition Journals: Alsic*, 23(2), 1-20. <https://doi.org/10.4000/alsic.4790>
- Gobierno de Portugal & Gobierno de España (2020, septiembre). Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo. https://lc.cx/v_C5u0
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hall, E. (1975). *The silent language*. Doubleday & Company. <https://lc.cx/3GqS5Z>
- Hamman, P. (2019). Frontières fluviales ou espaces-frontières? Regards sociologiques, *Cahiers du plurilinguisme européen*, 11. <https://www.ouvrier.fr/cpe/index.php?id=1124>
- Hann, C. (2016). A concept of Eurasia. *Current Anthropology*, 57(1), 1–27. <https://doi.org/10.1086/684625>
- Hanzi, Z. (2019). *Avaliação de Competência Intercultural: Estudantes Universitários Chineses de PLE*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. <https://lc.cx/kBz5ED>
- Hegel, F. (1992). *Fenomenologia do espírito* (2.ª ed.). (P. Meneses, trad.). Petrópolis. (Original publicado em 1807).
- Hoff, H. (2020). The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualizations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education* 3(2), 55-74. [10.29140/ice.v3n2.264](https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264)
- Hofstede, G. (1980). Culture and Organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41. <https://www.jstor.org/stable/40396875>

- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Sage.
- Jacobucci, D. (2008). Contribuições dos Espaços Não-formais de Educação para a Formação da Cultura Científica. *Uberlândia*, 7(1), 55-66. <https://doi.org/10.14393/REE-v7n12008-20390>
- Kalaja, P. & Melo-Pfeifer, S. (2019). *Visualising Multilingual lives. More than words*. Multilingual matters.
- Kastoryano, R. (2018). Multiculturalism and Interculturalism: Redefining Nationhood and Solidarity. *Comparative Migration Studies*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0082-6>.
- Kim, T. (2023). Korean Ethnic Nationalism and Modern Education: Christianity and Political Ideologies in Shaping one Nation and Two States. In D. Tröhler (Ed.), *Education, Curriculum and Nation-Building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism* (pp. 124–148). Routledge.
- Kolosov, V. (2020). Phantom borders: the role in territorial identity and impact on society. *Belgeo*, 2, 1-20. <https://doi.org/10.4000/belgeo.38812>
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality, a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lourenço-Simões, C., Araújo e Sá, M. H., & Matesanz del Barrio, M. (2024). Enfocando la interculturalidad: revisión de literatura sobre proyectos y estudios de educación en lenguas realizados en contextos de frontera. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.565531>
- Matesanz del Barrio, M., Martins, V., & Araújo e Sá, M. H. (2023). Projeto Escolas bilingues e interculturais de fronteira (PEBIF): um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 45-65. <https://doi.org/10.35362/rie9315998>
- Matesanz del Barrio, M. (2019). Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 75-96. <https://doi.org/10.35362/rie8113557>
- Matsuo, C. (2016). A dialogic critique of Michael Byram's intercultural communication competence model: Proposal for a dialogic pedagogy. In N. Tomimori (Ed.), *Comprehensive study on language education methods and cross-linguistic proficiency evaluation methods for Asian languages: Final report (2014)* (pp. 3–22). Tokyo University of Foreign Studies.
- Melo-Pfeifer, S., & Araújo e Sá, M. H. (2018). Multilingual interaction in chat rooms: translanguaging to learn and learning to translanguage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 867-880. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Orsini-Jones, M., & Lee, F. (2018). Intercultural communicative competence (ICC) revisited. In M. Orsini-Jones & F. Lee (Ed.), *Communicative competence for global citizenship* (pp. 7–23). Palgrave Macmillan.
- Paasi, A. (2022). Bounded spaces in question: x-raying the persistence of regions, territories, and borders. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 104(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/04353684.2022.2032791>
- Pérez-Peix, M., Civera, I. L., & Palou, J. S. (2019). Awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education. In P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising Multilingual lives. More than words*, (1.ª ed., pp. 232-254). Multilingual matters.
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., y Lawrence, G. (2022). An Introduction to Plurilingualism and This Handbook. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 1-15). Routledge.
- Prasad, G. (2021). Re-framing expertise: learning with and from children as co-investigators of their plurilingual practices and experiences. In A. Pinter & K. Kuchah (Eds.), *Ethical and*

- methodological issues in researching young language learners in school contexts* (pp. 106–125). Multilingual Matters.
- Pratt, M. L. (1999). Arts of the contact zone. In Bartholomae, D. & Petrofsky, A. (Ed.), *Ways of reading*, (5.ª ed., pp. 1-7). Bedford. <https://lc.cx/wlB6X1>
- Putsche, J. (2022). *L'interculturel contextualisé: franco-allemand, frontalier, transculturel – Une approche sociodidactique*. [Dossier apresentado tendo em vista habilitação para direção de investigadores, Université de Lorraine]. <https://hal.science/tel-03882905/document>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais, Trajetos*. (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, trad.). Gradiva.
- Radhakrishnan, R. (2013). Why Compare? In R. Felski & S. Friedman, *Comparison: Theories, Approaches, Uses* (pp. 15–33). The Johns Hopkins University Press.
- Raja, R. & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education, *Journal of applied and advanced research*, v. 3. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165>
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Channel View Publications
- Shadiev, R., Wang, X. & Huang, Y. M. (2020). Promoting Intercultural Competence in a Learning Activity Supported by Virtual Reality Technology. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4752>
- Simpson, A., & Dasli, M. (2023) Concluding remarks on intercultural communication pedagogy and the question of the other. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(2), 325-337. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2164337>
- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). The Council of Europe Reference Framework of competences for democratic culture: Ideological refractions, othering and obedient politics. *Intercultural Communication Education*, 2(3), 102–119. <https://doi.org/10.29140/ice.v2n3.168>
- Simpson, A., & Dervin, F. (2020). Forms of Dialogism in the Council of Europe Reference Framework on Competences for Democratic Culture. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(4), 305–319. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1618317>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão global*, 15(1-2), 61-74. <https://lc.cx/smlzXA>
- Yang, R. (2018). The use of questions in a synchronous intercultural online exchange project. *ReCALL*, 30(1), 112-130. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000210>

Cómo citar en APA:

Lourenço-Simões, C., Araújo e Sá, M. H., y Matesanz del Barrio, M. (2025). Interculturalidad sin fronteras: hermenéutica del concepto en proyectos de aprendizaje desarrollados en la Raya luso-española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 153-177. <https://doi.org/10.35362/rie9716644>