



VOL.24, Nº1 (Febrero, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395

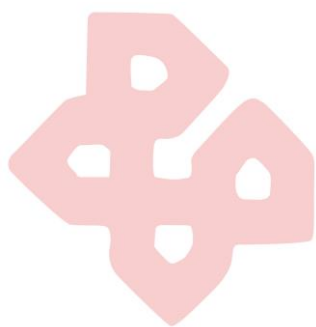
DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.9130

Fecha de recepción: 28/03/2019

Fecha de aceptación: 04/02/2020

SEMIOSIS Y COSMOPOLITISMO CRÍTICO: UN ANÁLISIS TRANSMODAL DE UN DILEMA ÉTICO EN COMUNICACIÓN TRANSNACIONAL ENTRE JÓVENES

Semiosis and critical cosmopolitanism: a transmodal analysis of an ethical dilemma in transnational communication between youth



Claudia Vallejo Rubinstein¹, Emilee Moore¹, Júlia Llompарт Esbert¹ y Margaret R. Hawkins²

¹ *Universitat Autònoma de Barcelona*

² *University of Wisconsin-Madison*

E-mail de los autores: claudia.vallejo@uab.cat ;
emilee.moore@uab.cat ; julia.llompart@uab.cat ;
mhawkins@education.wisc.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1920-4623>

<https://orcid.org/0000-0003-0112-4251>

<https://orcid.org/0000-0002-5367-2463>

<https://orcid.org/0000-0001-6766-247X>

Resumen:

Este artículo parte de un dilema ético que surgió al usar videos para la comunicación transnacional en un proyecto global de educación e investigación en el cual participaban jóvenes. Analizamos datos que permiten la reconstrucción del proceso de producción y recepción de uno de los videos en particular producido por adolescentes participantes de Cataluña para un grupo de jóvenes de Uganda. Los datos incluyen el video en sí y otros datos etnográficos (observación del proceso de creación y entrevistas y grupos de discusión realizados a posteriori). El video fue considerado por las coordinadoras/investigadoras como potencialmente comprometedor para los jóvenes ugandeses participantes en el proyecto ya que, sin acceso a los datos etnográficos que sugieren lo contrario, se

podría entender que la película cuenta una historia de homosexualidad (que, a diferencia de Cataluña, es perseguida criminalmente en Uganda). Por precaución, el video fue retirado de circulación. El análisis se enmarca en torno a las cinco complejidades de las transmodalidades (Hawkins, 2018) para explorar los elementos semióticos que emergen de las representaciones audiovisuales en diversos contextos y culturas. El análisis también apunta a los argumentos morales para compartir la producción creativa de los estudiantes catalanes con los jóvenes ugandeses o para eliminarla de circulación, basándonos también, para este propósito, en la noción de cosmopolitismo crítico.

Palabras clave: *comunicación transnacional; cosmopolitismo crítico; educación no formal; transmodalidades*

Abstract:

The article is motivated by an ethical dilemma encountered in the use of film for transnational communication in a global youth education and research project. We analyse data that enable the reconstruction of the process of production and reception of one particular film produced by teenagers at a project site in Catalonia for peers in Uganda. The data include the video itself and other ethnographic data (observations of the process, and post hoc interview and focus group). The video was deemed by the project coordinators/researchers to be potentially compromising for the Ugandan youth participating in the project as, without access to the ethnographic data that suggests otherwise, the film might be understood to tell a story of homosexuality (which is criminally persecuted in Uganda, unlike in Catalonia). The video was precautionarily removed from circulation. The analysis is framed around the five complexities of transmodalities (Hawkins, 2018) to explore semiosis as carried by audiovisual representations across contexts and cultures. The analysis will also speak to the moral arguments for sharing the Catalan students' creative production with the Ugandan youth, or for removing it from circulation, drawing also on the notion of critical cosmopolitanism for this purpose.

Key Words: *critical cosmopolitanism; non-formal education; transmodalities; transnational communication*

1. Introducción

Existen amplios consensos en el campo de la educación sobre la necesidad de promover el contacto con otras culturas y el aprendizaje de lenguas en un contexto de globalización y digitalización de las comunicaciones. Sin embargo, diversas voces (Irvine, 1989; Pennycook, 1994, 1998, 2000; West, 2019; Ricento, 2015; entre otros) han alertado sobre la propagación de principios y valores neoliberales en la reconfiguración de (ciertas) formas lingüísticas y culturales como bienes de mercado de valor global, asociados al éxito individual, laboral y social. Estos procesos de comodificación (Heller, 2010) generan desigualdad tanto a nivel de acceso como de reconocimiento de capital cultural entre quienes poseen determinados recursos o pueden acceder a (o adquirir) la formación, las tecnologías o la movilidad necesarias para el aprendizaje de determinadas lenguas y el contacto con determinadas culturas, y quienes no, generando o ahondando así procesos de exclusión social. Esta instrumentalización lingüística (Kubota, 2011) y cultural ha permeado también en el ámbito educativo, convirtiendo por ejemplo la enseñanza del inglés y otras lenguas 'con alto valor de mercado' en un negocio altamente rentable y requerido. Una

muestra de ello es la creciente presencia y demanda, en años recientes, de centros educativos y academias de idiomas que se promocionan utilizando como gancho la educación multi/plurilingüe y la presencia de profesores nativos.

En este contexto, cabe preguntarse no sólo qué lenguas o variedades y qué experiencias culturales ‘cuentan’ en este orden social y económico, sino también qué modelos de ciudadano se articulan como deseables para el mundo actual, y qué valores y capacidades habrían de configurar su formación. Analizando el orden neoliberal desde una perspectiva crítica, Codó (2018, p.468) describe el modelo del “ciudadano-trabajador” del siglo 21 como “compuestos” o “manojos” de competencias que pueden ser medidas, mejoradas y mercantilizadas, incluyendo de forma destacada las llamadas competencias sociales o interpersonales (*soft skills*) del lenguaje y la comunicación. Siguiendo a Urciuli (2008, p.224), la autora denuncia la comodificación, corporativización y compartimentación del individuo como un “ensamblaje” de elementos productivos cuantificables y en constante necesidad de expansión. A nivel discursivo, esta representación promete el éxito profesional a través de la auto-transformación, igualando el empoderamiento del individuo con su adaptación a modos y atributos dictados por las necesidades del mercado laboral (Codó, 2018, p.470). De esta manera, los valores neoliberales pasan a formar parte de las aspiraciones y la propia autopercepción de los individuos:

The neoliberal citizen-worker has an entrepreneurial conceptualisation of him/herself, and is invested in self-training and skills development as the path to personal transformation and self-actualisation. The urge to acquire new skills, to self-develop professionally, operates as the neoliberal technology of self. (Codo y Patiño, 2018, p.484)

(Traducción)

El ciudadano-trabajador neoliberal tiene una conceptualización empresarial de sí mismo/a, e invierte en auto-formación y en el desarrollo de habilidades como el camino hacia la transformación personal y la autorealización. El impulso de adquirir nuevas habilidades, de autodesarrollarse profesionalmente, opera como la tecnología neoliberal de uno mismo. (Codo y Patiño, 2018, p.484).

El discurso neoliberal construye así al ciudadano del siglo 21 como un trabajador flexible al servicio de las demandas laborales y comunicativas de los mercados globalizados. El ensalzamiento de valores como la eficiencia, la competitividad, la productividad y el emprendimiento manifiestan claramente esta conexión entre atributos personales y características de la economía actual. Diversos autores han advertido sobre la adopción, en muchos casos acrítica, de estos valores neoliberales en discursos e instituciones sociales y educativas, reforzando una concepción utilitaria de la educación y de las lenguas y culturas (Block, 2018; Codo y Patiño, 2018; Flores, 2013).

Ante la expansión de valores neoliberales, se hacen necesarios modelos alternativos de ciudadanía que fomenten una consciencia crítica y que promuevan y abran espacio al reconocimiento de otros referentes y otras formas de ver, vivir, y

entender el mundo. Se requieren enfoques basados en el diálogo, el respeto, el conocimiento y el reconocimiento mutuo para articular lo local y lo global. Y se precisan asimismo políticas y prácticas educativas que aborden y reduzcan la desigualdad en el acceso a aquellos recursos altamente valorados en el contexto actual, y que a la vez fomenten la valoración de otros repertorios y recursos lingüísticos y culturales.

En este texto, proponemos como marco conceptual y valórico alternativo el cosmopolitismo crítico tal como lo desarrolla Hawkins (2014, 2018) a partir de Appiah (2005), Delanty (2006) y Hansen (2010, 2014) entre otros, para referirse a la manera cómo las personas se encuentran y se relacionan en contextos de movilidad y globalización (Hawkins, 2018, p.66), cara a cara o de forma virtual, y guiados por principios éticos de cuidado, respeto y apertura al 'otro'. El cosmopolitismo crítico configura un 'ciudadano global' reflexivo, dialógico y socialmente sensible, abriendo así vías para una mayor justicia social y ofreciendo una alternativa al ciudadano-trabajador neoliberal.

Los datos que presentamos y analizamos en este artículo son parte de un proyecto, denominado *Global StoryBridges* (GSB, véase <http://www.globalstorybridges.com>), que se inserta en esta necesidad y voluntad de generar modelos, espacios y prácticas educativas que permitan formar a personas conscientes de la riqueza lingüística y cultural del mundo que habitan, y capacitadas para convertirse en ciudadanos preparados, comprometidos y críticos en el mundo digitalizado y globalizado actual. Se trata de un proyecto socioeducativo y de investigación que tiene como objetivo fomentar la comunicación transnacional entre grupos de jóvenes de diversos contextos globales, que viven en entornos marcados por desigualdades socioeconómicas, y que entablan relaciones a través de la elaboración y el intercambio de videos en inglés sobre sus vivencias, mediante una plataforma digital. Entre otros propósitos, el proyecto quiere promover el cosmopolitismo crítico en encuentros mediados por los diversos modos semióticos a través de los cuales se configura el sentido.

En concreto, analizaremos datos recogidos en 2017 sobre la producción de un video por parte de los jóvenes del grupo ubicado en Cataluña que iba dirigido a jóvenes de Uganda, y que nos dio pie a reflexionar sobre las implicaciones semióticas y éticas de este tipo de intercambios transculturales. Los datos incluyen el video en cuestión, así como datos etnográficos recolectados durante el proceso de producción del mismo y entrevistas posteriores con los jóvenes participantes en Cataluña, sus mentores y los coordinadores del proyecto. Para dar cuenta de las complejidades de la comunicación transnacional, transcultural y multimodal, basaremos nuestro análisis en los postulados teóricos de las transmodalidades (Hawkins, 2018), además del cosmopolitismo crítico, lo cual nos permitirá explorar tanto los *procesos* de creación y transformación semiótica a través del tiempo y el espacio, como los *efectos* -incluyendo las implicaciones éticas- de dicha semiosis.

En la siguiente sección desarrollamos primero el marco analítico; en segundo lugar, describiremos el proyecto *Global StoryBridges* y su idoneidad en el marco de los

programas de educación extraescolar; en tercer lugar, analizaremos el video que creó el grupo de Cataluña y otros datos etnográficos que ayudan a reconstruir diferentes procesos semióticos y, finalmente, aportaremos una discusión final entorno a la comunicación transnacional entre jóvenes diversos y las complejidades y dilemas éticos que pueden aparecer, para conectarlo con la necesidad de promover una visión crítica sobre el mundo global actual.

2. Las transmodalidades

A nivel teórico, el análisis que presentamos en este artículo se estructura principalmente a partir del concepto de las transmodalidades (Hawkins, 2018). Se nutre de la noción de repertorio propuesta originalmente por Gumperz (1964) y desarrollada posteriormente por autores como Blommaert y Backus (2013) o Rymes (2014), y del concepto de multimodalidad que surge de la sociosemiótica (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2011; Jewitt, 2017; entre otros). Al incluir el prefijo ‘trans’, Hawkins (2018) hace énfasis en la complejidad de las comunicaciones multimodales y transnacionales dado que, en estos intercambios, las lenguas y otros recursos semióticos co-existen y co-dependen simultáneamente y con igual valor en la construcción de significado.

La autora describe cinco principios o “complejidades” (2018, p.60-64) que deben tenerse en cuenta para analizar y entender la comunicación transnacional, tanto en los procesos de comunicación *per se* como en los efectos que éstos puedan tener. Describimos aquí brevemente cada una de estas complejidades, que más adelante serán desarrolladas en el apartado de análisis: 1) los recursos multimodales -aunque pueden tener sentido por sí solos- interactúan entre sí para crear nuevos significados; 2) en el conjunto de los recursos semióticos que se despliegan en la comunicación transnacional y multimodal, la lengua pierde centralidad y se ubica en igualdad con otros recursos semióticos (incluyendo recursos materiales) en la configuración de significados; 3) existe un ‘arco de comunicación’ en la creación de semiosis que va desde la intención, la agencia y la consciencia en la producción multimodal, a la manera en la que los significados se negocian y son recibidos por otras partes; 4) el contexto y la cultura son relevantes; los lugares, los espacios y las condiciones locales, translocales y transnacionales de la interacción permiten una cierta creación de sentido multimodal, así como las historias y las trayectorias de los recursos modales; y 5) existen factores de estatus, privilegio y poder en las relaciones transnacionales, no solo en lo referente al acceso a las tecnologías, sino también a cómo el capital social y cultural que tienen las personas y sus recursos en un determinado intercambio dan forma a cómo los significados multimodales se producen e interpretan, y a cómo las personas son posicionadas en este proceso.

Junto a este marco de complejidades de la transmodalidad, y para ahondar en las diversas consideraciones éticas y valóricas que puedan derivarse de estos procesos de comunicación transmodal, utilizaremos el concepto de cosmopolitismo crítico, que ya fue presentado en la sección anterior.

3. El proyecto *Global StoryBridges* y la educación no formal frente a la desigualdad social

Una de las características del proyecto *Global StoryBridges* es que se desarrolla fuera del horario y espacio escolar con la clara intención de que no sea percibido por los jóvenes participantes como una actividad curricular, dirigida o evaluable, y de que ellos sean los agentes principales de sus producciones y decisiones, gozando de libertad creativa para decidir todas las fases del proceso productivo y dialógico. En este sentido, el proyecto entronca con la abundante bibliografía que documenta el potencial de los programas extraescolares, en cuanto espacios menos normativos y más flexibles, para reordenar roles, jerarquías y desequilibrios de poder comunes en la educación formal y permitir a los jóvenes mayor capacidad de decisión y control sobre las actividades (Cole, 1996; Cole & The Distributed Literacy Consortium, 2006; Digiacomo y Gutiérrez, 2016; Hull y Schultz, 2001, 2002; Lee y Hawkins, 2008; Moore y Vallejo, 2018; Subero, Vujasinovic y Esteban-Guitart, 2017; Vallejo y Moore, 2016; Vázquez, 2003; entre otros). Estos estudios muestran cómo los menores aprovechan esta libertad para incluir prácticas típicas de las culturas infantil y juvenil y desplegar habilidades y competencias que probablemente no podrían hacer visibles en el aula. Asimismo, destacan los beneficios de aquellos programas que se enfocan en las habilidades de los jóvenes y los posicionan como competentes, en oposición a las categorizaciones institucionales que los etiquetan como deficientes o necesitados de refuerzo para justificar su colocación en dichos programas. Otros estudios destacan que los programas extraescolares tienen el potencial de reducir, reproducir o amplificar desigualdades educativas y sociales, por ejemplo, si el acceso a ellos se ve condicionado por el poder adquisitivo de las familias (González Motos, 2016). Autores como Blackledge y Creese (2010), Li Wei (2011, 2014) y Vallejo y Moore (2016, también Moore y Vallejo, 2018), entre otros, destacan también el potencial de los espacios de educación no formal para generar contextos colaborativos y de aprendizaje entre iguales donde las prácticas comunicativas flexibles y multimodales de los participantes son valoradas como beneficiosas para el aprendizaje.

El proyecto *Global StoryBridges* es un programa extraescolar cuyo objetivo principal es conectar a jóvenes de diversas partes del mundo a través de la producción de videos en inglés sobre sus vivencias, que crean y comparten con los participantes de otros países. Los diversos grupos de jóvenes que participan en el proyecto viven en contextos muy diferentes: algunos en países ricos y desarrollados y otros en países en vías de desarrollo (en África, Asia, América Latina, Estados Unidos y Europa), algunos en zonas urbanas y otros en aldeas rurales, algunos nunca han salido de su ciudad y otros son inmigrantes o refugiados con experiencias de desplazamiento. El denominador común de todos los jóvenes y grupos es que viven en situaciones de pobreza o desigualdad -lo que conlleva, entre otras cosas, pocas oportunidades de realizar actividades extraescolares y difícil acceso a experiencias de movilidad internacional- y que la mayoría no tienen el inglés como primera lengua. Los tres principales objetivos del proyecto son: 1) desarrollar el cosmopolitismo crítico al

establecer diálogos transculturales que promuevan la reflexión, para que los jóvenes adquieran una consciencia cultural global ética; 2) que los participantes mejoren sus competencias y desarrollen habilidades en lenguas y lecto-escritura, incluyendo la lengua inglesa a través del uso del inglés como *lengua franca* entre las sedes participantes; y 3) que desarrollen las competencias tecnológicas necesarias para desenvolverse y relacionarse con otros a nivel global.

En cada uno de los lugares participantes, grupos de jóvenes crean, comparten y discuten sus historias digitales de forma colaborativa. Los videos que crean deben representar diversos aspectos de sus vidas, que comparten con los participantes de las otras sedes a través de la plataforma web del proyecto. Esta plataforma incluye, además, un chat asincrónico para intercambiar preguntas, comentarios y respuestas sobre las producciones audiovisuales con los otros grupos. Aunque todas las ubicaciones cuenten con la colaboración de facilitadores adultos voluntarios, el proyecto está concebido para ser desarrollado por los jóvenes participantes, los cuales toman las decisiones sobre qué contar y cómo hacerlo. Si bien las interacciones dentro de cada grupo y el proceso de preparación de los videos puede desarrollarse en las lenguas que los jóvenes quieran utilizar, existe una premisa clara: el producto final -las producciones- debe realizarse en inglés para ser inteligible por todos los participantes.

Aunque se trata de un proyecto socioeducativo de servicio a la comunidad, se plantea también como un proyecto de investigación que recoge y analiza datos de los diferentes lugares participantes. Cada una de las sedes es coordinada por colaboradores locales, pero gestionada globalmente por Margaret Hawkins y su equipo de la Universidad de Wisconsin-Madison.

Uno de los grupos participantes en el proyecto, el que se ubica en Cataluña y en el cual centraremos nuestro análisis, pertenece a una población emplazada en una zona industrial y de importantes centros tecnológicos, cercana a la Universitat Autònoma de Barcelona, donde trabajan algunas de las autoras de este texto que también participan como coordinadoras y monitoras en el programa. Se trata de un municipio de poco menos de 13.500 habitantes compuesto mayoritariamente por familias con historias de migración desde otras regiones de España y del mundo, así como algunas de etnia gitana. Esta diversidad se refleja en el grupo de jóvenes que participan en el proyecto: buena parte de ellos se identifica como catalán y/o español de familias provenientes de otras regiones -sobre todo del sur- de España, algunos son de etnia gitana, y un número más reducido proviene de países de África y Latinoamérica, y han llegado en años recientes a España con escolarización previa en sus países de origen.

Se trata de una población de clase trabajadora cuyos ingresos per cápita se encuentran por debajo de la media de Cataluña, y cuyos índices de desempleo -y especialmente desempleo juvenil- son superiores a la media catalana. La localidad consta de dos centros de educación secundaria, cuyos resultados académicos en las pruebas de competencias básicas que aplica el gobierno catalán a todos los estudiantes en cuarto año de secundaria están por debajo de la media de Cataluña. Los resultados son especialmente bajos en inglés: más del 50% de los estudiantes de los dos institutos

no alcanzan los estándares curriculares mínimos en esta lengua al completar la educación obligatoria (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2018).

Con la finalidad de paliar tanto la desigualdad de acceso a herramientas o experiencias de educación no formal como los resultados bajos en las pruebas de competencias en inglés de los alumnos, en 2016 se creó una sede del proyecto GSB como actividad extracurricular en la cual participan alrededor de 12 jóvenes de los dos centros de educación secundaria de la población. Los participantes -que en ocasiones se apuntaron voluntariamente y en otras fueron seleccionados según el criterio del profesorado de los centros- se reúnen en el Casal de Joves de la población una vez por semana durante dos horas y, junto con dos o tres monitoras o monitores, realizan diversas actividades, la mayoría enfocadas a la producción audiovisual y a la interacción con otros participantes en el proyecto transnacional.

4. Datos y metodología

En este artículo, centraremos nuestra atención en un video producido por los jóvenes catalanes durante el curso 2016-2017, periodo en el que iniciaron su participación en el proyecto e intercambiaban sus producciones y puntos de vista con el grupo de jóvenes de una población rural en Uganda. Nos centraremos en concreto en el proceso productivo y las implicaciones de uno de los videos que realizaron los participantes de Cataluña y subieron a la web para compartir con sus homólogos de Uganda durante ese curso, titulado *Love at first shit*, y que supuso un dilema semiótico y moral que intentaremos analizar a la luz de las 'complejidades' de las transmodalidades propuestas por Hawkins (2018). Para ello, debemos apuntar en primer lugar ciertos aspectos sobre las dos ubicaciones implicadas, Cataluña y Uganda, que resultan relevantes para contextualizar este dilema.

Centrándonos únicamente en el video -sin tener en cuenta los datos etnográficos de los que disponemos- podríamos interpretar que éste narraba una historia sobre una relación homosexual en la cual dos chicas se besan. En este supuesto, se trataría de un tema socialmente controvertido (Ho et al., 2017) que se recibiría de forma extremadamente diferente en una y otra ubicación. Mientras que en España la homosexualidad está legalmente aceptada -así como el matrimonio entre dos personas del mismo sexo- y está penalizada la discriminación por razones de identidad u orientación sexual, en Uganda existen leyes que criminalizan la homosexualidad. Aunque recientemente, en 2014, la presión internacional desencadenó la eliminación de la pena de muerte, siguen existiendo duras penas de prisión por conducta homosexual y penas más cortas para aquellos que apoyen a la comunidad LGTB+.

Dado el riesgo que podía suponer para los participantes de Uganda ver un video donde dos chicas se besan, y las implicaciones que podría tener para el proyecto, la coordinadora general del programa decidió retirar inmediatamente el video de la

plataforma web del proyecto, antes de ser visualizado por el grupo de jóvenes de Uganda.

El análisis que a continuación presentamos emplea métodos cualitativos mixtos, aplicando dos enfoques metodológicos diferentes pero complementarios con el objetivo de abordar en profundidad y detalle la complejidad de los procesos semióticos de la comunicación transnacional y multimodal.

Por una parte, realizamos un análisis transmodal del video en cuestión utilizando las cinco categorías o ‘complejidades de la transmodalidad’ propuestas por Hawkins (2018). Este análisis se complementa con una aproximación etnográfica que implica la observación participante de los procesos colaborativos y las interacciones de los jóvenes y los facilitadores antes, durante y después de la producción del video en cuestión. La recolección e inclusión de datos etnográficos en forma de observaciones durante el proceso y una entrevista y grupo de discusión *post hoc* con los jóvenes y los facilitadores expande el análisis transmodal incorporando las voces de todos los participantes y los procesos previos y posteriores a la realización del producto audiovisual. Una metodología mixta permite así documentar de forma más completa los contextos sociales y culturales que configuran determinadas creaciones de sentido, y profundizar en las implicaciones éticas de dichas configuraciones.

Reflexionaremos, asimismo, desde la perspectiva del cosmopolitismo crítico, sobre las implicaciones éticas de la decisión de retirar el video por parte de la coordinación del proyecto.

5. Análisis

Antes de proceder a su análisis, describiremos el contenido del video elaborado por el grupo catalán con la ayuda de algunos fotogramas representativos, que mostramos a continuación:

Tabla 1.
Selección de fotogramas del video Love at first shit.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6



Fig. 7



Fig. 8



Fig. 9



Fig. 10

Fuente: Elaboración de las autoras a partir del video *Love at first shit*, elaborado por participantes del proyecto *Global StoryBridges* de Cataluña, curso 2016-2017.

Como podemos observar en el primer fotograma, el video comienza con dos personajes, uno que se encuentra de pie (y que denominaremos personaje 1) y otro que se dirige hacia éste caminando (y que denominaremos personaje 2) (Fig. 1). Cuando ambos personajes ya están cerca, el personaje 2 casi pisa un excremento (Fig. 2) y, al evitarlo, se desequilibra y cae encima del personaje 1, y se produce un diálogo cuyas voces han sido editadas para tener un efecto de cámara lenta y de voz grave (Fig. 3). A continuación se produce un salto en el tiempo y la acción se traslada a unos días después, cuando el personaje 2 explica a otras dos personas lo que le sucedió con el personaje 1 (Fig. 4 y 5). En ese momento, el personaje 1 aparece caminando con otra persona, y el personaje 2 lo ve y se lo indica a sus dos colegas (¡Mirad!, Fig. 6). Seguidamente, el personaje 1 flirtea con el personaje 2 pasándose la mano por el pelo, como si peinara un tupé, y mandándole un beso. Los acompañantes del personaje 2 le presionan -físicamente- para que se acerque a hablar con el personaje 1 (Fig. 8). Se produce aquí un nuevo salto en el tiempo y la acción se traslada a unos días más tarde, cuando los personajes 1 y 2 vuelven a encontrarse caminando uno hacia el otro y los dos casi pisan un excremento, quedando frente a frente (Fig. 9). Después de algunos primeros planos tanto de las caras de los dos personajes principales, como del excremento, acompañados de música romántica, los personajes se besan en un plano final en blanco y negro (Fig. 10). Después de esta imagen aparecen los créditos.

A continuación analizaremos el producto audiovisual, así como los datos etnográficos de los que disponemos, a la luz de las cinco complejidades que pueden darse en la comunicación transnacional descritas por Hawkins (2018).

5.1 Primera complejidad de la transmodalidad: modos entrelazados

La primera de las complejidades a la que apunta Hawkins se refiere al hecho de que los diferentes modos semióticos se entrelazan, y a cómo diferentes recursos multimodales interactúan para generar sentido. Si observamos por ejemplo los clips Fig. 3 y Fig. 4 del video, podemos constatar como al menos cuatro tipos de recursos semióticos se unen para crear un posible sentido: las imágenes, la gestualidad, el audio y la lengua escrita de los subtítulos. Por una parte, centrándonos en las imágenes, la apariencia del personaje 1 (con jersey blanco) -tanto su ropa, como el corte de pelo, su físico y sus rasgos faciales- parece indicar que se trata de una chica. Por otra parte, la voz en off que se incluyó en el clip en el que el personaje 2 tropieza (Fig. 3) parece masculina. Respecto a la lengua oral y escrita, el pronombre usado por el personaje 2 en el siguiente clip (Fig. 4) para referirse al personaje 1 es 'he' (él), lo cual también aparece en los subtítulos, sugiriendo así que se trata de un chico. Finalmente, los gestos de los dos personajes principales podrían ser interpretados como si se tratase de un chico y una chica -por ejemplo, la forma de pasarse la mano por el pelo, como si peinara un tupé, para luego enviarle un beso al personaje 2, aluden a una imagen bastante prototípica de un hombre 'galán'- en tanto que, tras recibir el beso, el personaje 2 y sus acompañantes gritan y gesticulan reproduciendo también una imagen prototípica de un grupo de chicas jóvenes. Sin embargo, esta posible interpretación basada en roles estereotipados y tradicionales de género (e.g., el hombre 'galán'),

resulta cuestionable y reduccionista, en cuanto dos chicas podrían desplegar los mismos gestos y acciones.

Analizados por separado, la información que aporta cada modo puede resultar contradictoria, sin embargo, el entrelazado de diversos modos y recursos semióticos abre el video a diversas posibles interpretaciones en relación al género de los personajes: podría el personaje 1 ser masculino, evidenciado por sus gestos estereotipados, el uso del pronombre ‘he’, etc., aunque el género de la actriz haga pensar que no; podría ser un error de los realizadores del video, como aprendices de inglés, en el uso del pronombre ‘he’ en lugar de ‘she’; o podría tratarse de un personaje transexual de género masculino y apariencia femenina. Estas posibilidades pueden trasladarse también al personaje 2 (y al resto de participantes). Más adelante presentaremos datos etnográficos que fueron necesarios para comprender cuál de estas posibles interpretaciones fue la emergente en las distintas etapas de producción y recepción del video.

5.2. Segunda complejidad de la transmodalidad: la relación entre la lengua y otros recursos semióticos

La segunda complejidad se refiere al hecho de que, en la comunicación multimodal, la lengua pierde centralidad y se ubica en igualdad con otros recursos semióticos en la configuración de significados (Hawkins, 2018). Un ejemplo de ello se refleja en la interpretación del video que realizó la coordinadora central del proyecto, en la cual los signos visuales -la apariencia femenina de los dos personajes principales- tuvieron mayor peso, entendiendo por tanto que el beso implicaba una relación homosexual y decidiendo por ello retirar el video de la web del proyecto. Incluimos aquí parte del correo electrónico que la coordinadora envió a los monitores e investigadoras del equipo de Cataluña, cuyos argumentos reflejan esta prominencia de lo visual:

Fragmento 1 (original)

“I’m so sorry- but I’ve had to delete the video that you posted [...] homosexuality is illegal and taboo in Uganda. A few years ago they passed a law that anyone found guilty of homosexuality would be put to death. The majority of Ugandans agreed with that law, but there was such a big international outcry, and sanctions, that they changed it, so now if you’re found guilty of homosexuality it’s ‘only’ a mandatory sentence of life in prison. I know that your kids could not know this, and the culture is certainly different [...], but I don’t think we want to post a video with girls (or boys) kissing one another - it’s just too sensitive, and the exchange is too new.”

(Traducción)

“Lo siento mucho, pero he tenido que eliminar el video que publicasteis [...] la homosexualidad es ilegal y tabú en Uganda. Hace unos años, aprobaron una ley según la cual cualquier persona declarada culpable de homosexualidad sería condenada a muerte. La mayoría de los ugandeses estuvieron de acuerdo con

esa ley, pero hubo tal protesta internacional, y sanciones, que la cambiaron, por lo que ahora, si alguien es juzgado culpable de homosexualidad, tiene que cumplir "solamente" una sentencia obligatoria de cadena perpetua. Sé que vuestros chicos no podían saber esto, y la cultura es ciertamente diferente [...], pero no creo que queramos publicar un video con chicas (o chicos) besándose- es demasiado sensible, y el intercambio es demasiado nuevo".

Fuente: Fragmento de un correo electrónico enviado por la coordinadora central del proyecto *Global StoryBridges* a los monitores e investigadoras en Cataluña, curso 2016-2017.

Como podemos observar, pese a las posibles interpretaciones que hemos indicado que podrían concretarse, se pusieron en primer plano los signos visuales, entendiendo, sin lugar a duda, que los personajes 1 y 2 eran chicas y, por tanto, que el video mostraba una relación homosexual. A partir de esta interpretación, la coordinadora justifica su decisión de retirar el video basándose en dos ejes: la homosexualidad en Uganda es ilegal y tabú; y la colaboración entre los jóvenes de Cataluña y Uganda era demasiado reciente como para introducir un tema controvertido. Las consecuencias por tanto de permitir que los participantes de Uganda vieran el video podrían haber implicado herir la sensibilidad de los jóvenes al exponerlos a algo socialmente reprobado, lo cual podría haber incidido en su abandono del proyecto. Los temores de la coordinadora sobre este riesgo potencial de abandonar el programa fueron confirmados por el coordinador de Uganda en una conversación posterior.

5.3. Tercera complejidad de la transmodalidad: el 'arco de comunicación'

La tercera complejidad que describe Hawkins se refiere a la existencia de un 'arco de comunicación' en las comunicaciones transnacionales, y que abarca la intención, la agentividad y la conciencia en la producción multimodal, así como la manera en la que los significados se negocian y son recibidos. Los procesos de semiosis son, por tanto, altamente sensibles al contexto y a transformarse a medida que 'viajan' a través de este arco e intervienen nuevos factores y participantes. Esto implica plantearnos si la intención de los jóvenes durante la creación del video y la forma en que fue recibido por los adultos coordinadores coincide, o si por el contrario, los jóvenes de Cataluña no pretendían realizar un video sobre una relación homosexual. Para comprenderlo se hace necesario observar los datos etnográficos de que disponemos para intentar 'reconstruir' este arco de comunicación. Estos datos constan de varias fuentes: las observaciones de una de las coordinadoras/investigadoras que se encontraba presente durante la creación del video y que niega que la intención de los jóvenes fuera crear un video sobre una relación homosexual; una entrevista (posterior al incidente) entre esta coordinadora y una de las monitoras del grupo de Cataluña; y un intercambio de mensajes entre esta monitora y otro monitor que había acompañado al grupo concreto que creó el video. A continuación, reproducimos parte de este intercambio de mensajes entre el monitor que estuvo con los jóvenes autores del video (a quien denominaremos 'O') y la monitora que le contactó para preguntarle por el incidente (a quien denominaremos 'I').

Fragmento 2 (original)

O: in the script it said one girl and one boy fall in love
We choose the cameras, actors and all the roles randomly
Then, with the 5 actors we asked. Who wants to be the girl? Who wants to be the boy?
And they raised their hand
(We had read the script before so they knew about the kiss)
So they decided that the boy was an actress. Nobody thought it was weird as it was just theatre
I: Okeyy then it wasn't because there was a lack of boy actors right?
Or because (boy's name) said: nonono, I dont want to do the scene of the kiss
O: Noo
The two girls wanted to be the main characters
And the rest of the actors agreed

(Traducción)

O: en el guion decía que una chica y un chico se enamoran
Elegimos las cámaras, los actores y todos los roles al azar
Luego, con los 5 actores preguntamos. ¿Quién quiere ser la chica? ¿Quién quiere ser el chico?
Y levantaron la mano
(Habíamos leído el guión antes, así que sabían lo del beso)
Entonces decidieron que el chico sería una actriz. Nadie pensó que fuera raro ya que era solo teatro
I: Okeyy entonces no fue porque faltaban actores masculinos ¿correcto?
O porque (nombre del chico) dijo: nonono, no quiero hacer la escena del beso
O: Noo
Las dos chicas querían ser las protagonistas
Y el resto de actores estuvieron de acuerdo

Fuente: Fragmento de un intercambio de mensajes telefónicos mediante la aplicación *Whatsapp* entre dos de los monitores del proyecto *Global StoryBridges* en Cataluña, curso 2016-2017.

Como podemos ver, los papeles de actor/actriz -así como los de director, camarógrafo, etc.- fueron determinados de forma aleatoria una vez el guión ya estaba escrito. Así, el hecho de que los personajes principales fueran interpretados por dos chicas fue totalmente casual.

Los datos etnográficos recogidos muestran que los jóvenes del grupo de Cataluña no tenían, en principio, la intención que fue interpretada por las coordinadoras. Lo que sí queda claro es que, fuera cual fuera la intención inicial en la creación del video, si el alumnado de Uganda recibía un producto que pudiera ser interpretado como con contenido homosexual, se les expondría a una situación compleja y crítica.

Resulta esclarecedor describir aquí la evolución del proceso productivo de los jóvenes de Cataluña. Siguiendo los preceptos del proyecto GSB, que pretende que jóvenes de distintas partes del mundo se relacionen a partir del intercambio de sus vivencias, los videos del proyecto tienen en general un carácter autobiográfico y documental. En esta línea, los jóvenes de Uganda compartían videos en los cuáles se les veía participando en actividades escolares o religiosas, o haciendo tareas cotidianas. También los primeros videos de los jóvenes de Cataluña mostraban las actividades que hacían al salir de la escuela, pero al poco tiempo decidieron convertirse en una ‘compañía productora’ de videos, donde todos se alternaban los roles de guionista, director, camarógrafo, actor o actriz, pasando así de hacer videos autobiográficos y documentales a hacer historias de ficción, o lo que el monitor en el Fragmento 2 describe como “solo teatro”. El arco de semiosis del video en cuestión debe considerar por tanto esta distancia entre las intenciones de los jóvenes de Cataluña -construir un relato de ficción en el cual dos actrices pueden representar a un chico y una chica- y las expectativas de ‘realidad’ con las que los jóvenes de Uganda podrían haber interpretado el video como un hecho literal y real: el que dos chicas se besan. Esta distancia podría haberse reforzado por el hecho de que, según nuestros conocimientos, los jóvenes de la población rural de Uganda no suelen tener contacto con géneros audiovisuales ni escritos de ficción, a diferencia del consumo habitual de dichos productos por parte de sus homólogos de Cataluña.

5.4. Cuarta complejidad de la transmodalidad: contexto y cultura

La idea de un ‘arco de comunicación’ liga con la siguiente complejidad descrita por Hawkins en la comunicación transnacional, que se refiere al papel extremadamente relevante del contexto y la cultura. La autora identifica el contexto con “los espacios y las condiciones locales, translocales y transnacionales de las interacciones multimodales que permiten una u otra creación de sentido” (op cit., p. 62). En el caso analizado, sólo a través de la recolección de datos etnográficos se puede reconstruir y comprender la comunicación transnacional en toda su complejidad, y el alcance de los procesos semióticos y éticos en juego.

Un ejemplo de la relevancia de los factores contextuales y culturales en la comunicación transnacional tiene que ver con el concepto de lo que es ‘normal’ para los jóvenes de uno u otro grupo. El concepto de ‘normalidad’ -una categoría

culturalmente construida- puede plantear dilemas éticos importantes. Aunque queda fuera del alcance de este artículo desarrollar un análisis completo de los contextos socioculturales en juego, los datos proporcionados por un grupo de discusión que se realizó posteriormente a la eliminación del video entre las coordinadoras y los jóvenes de Cataluña, resultan reveladores en este sentido. A continuación, reproducimos una parte:

Fragmento 3

Coord. pero nuestra duda es que (.) es si hicimos bien (.) retirando eso? y si lo entendistéis? (.) por qué se retiró? (.) y si os parecía justo?

((solapamiento de voces))

Chica 1 pero si (.) si aquí es (.) ((gesto de comillas con las manos)) normal (.) hm ellos tienen que [ver

Chica 2 [allí
(.) allí también nos enviaban videos de algo que para nosotros no no es normal

Coord. qué? cómo por ejemplo?

Chico [[llevar comida en la cabeza

Chica 3 [que cocinan pero o sea al aire libre

(.)

Chico ((poniéndose las manos en la cabeza)) llevan cosas en la cabeza

((solapamiento de voces))

Chica 2 sí y nosotros (no lo vemos mal)

Chica 3 es su (.) es su cultura pero nosotros lo vemos extraño porque no lo hacemos aquí (.) igual que aquí pues xx

Chica 1 ellos xx que una chica y una chica xx que un chico y un chico (.) para nosotros es normal

Fuente: Fragmento de un grupo de discusión formado por algunos de los y las jóvenes participantes del proyecto *Global StoryBridges* en Cataluña durante el curso 2016-2017, y dos de las coordinadoras. El grupo de discusión se realizó durante el curso siguiente (2017-2018) con el objetivo de conocer la opinión de los jóvenes sobre la decisión de retirar el video de la plataforma del proyecto.

Al ser preguntados por la adecuación o no de la decisión de retirar el video de circulación, los jóvenes acuden al término ‘normal’ para referirse tanto a la normalización de la homosexualidad en su cultura, como a los aspectos de la cultura de los jóvenes de Uganda que ellos ven como menos ‘normales’. A partir de aquí, los jóvenes de Cataluña construyen la idea de que, dado que se trataba de un intercambio intercultural entre ellos y los chicos de Uganda, si ellos aceptaban que la normalidad del otro podía ser transportar objetos en la cabeza, el otro debía aceptar que la homosexualidad es algo ‘normal’ para los chicos catalanes. Sin obviar las implicaciones

positivas de realizar el ejercicio crítico de distanciarse y relativizar la ‘normalidad’ de unos y otros como un factor cultural y por tanto flexible, el discurso de los jóvenes de Cataluña no considera la quinta y última complejidad señalada por Hawkins en las relaciones transnacionales: la desigualdad de posiciones de unos y otros en cuestiones de estatus, privilegio y poder.

5.5. Quinta complejidad de la transmodalidad: relaciones de poder

Podríamos argumentar que es éste el punto decisivo del dilema ético que surgió con el video *Love at first shit* y su intención de ser compartido con chicos de Uganda: qué tipo de relaciones -y desigualdades- de poder se hubieran generado si el video hubiera sido visionado por los jóvenes de Uganda y sus monitores, y cuáles hubieran sido las repercusiones para todas las partes implicadas si la decisión de las coordinadoras hubiera sido una u otra. Posiblemente, para el alumnado catalán las repercusiones de la retirada del video tengan que ver con la decepción o la frustración de no poder compartir su trabajo, si bien el hecho de poder discutir el dilema ético con sus monitores y coordinadoras les podría repercutir en forma de ganancia de capital cultural, en términos de desarrollar un cosmopolitismo crítico. Para el equipo ugandés, sin embargo, el riesgo de participar de alguna manera en el video era muy alto, independientemente del hecho de que el grupo de Cataluña originalmente pretendiera retratar una relación heterosexual. Permitirles ver y comentar el video, con el argumento de respetar la libertad creativa del alumnado catalán, podría haberlos puesto en riesgo de persecución violenta, o tener una serie de consecuencias indeseables para ellos y para el proyecto, el cual podrían haber abandonado.

6. Discusión desde la lente del cosmopolitismo crítico

En este artículo hemos analizado el proceso de producción de un video juvenil para poner de relieve la relevancia de la integración de factores contextuales y modelos culturales en las producciones multimodales, y en particular sus implicaciones en la comunicación transnacional entre grupos de trasfondos culturales, étnicos y lingüísticos diversos. Hemos analizado cómo la semiosis de productos multimodales se construye y se transmite a través de espacios, grupos y culturas, y cómo emergen nuevos significados a medida que los recursos comunicativos se articulan y fluyen en intercambios transmodales y transnacionales. También hemos reflexionado sobre los argumentos éticos para compartir o sacar de circulación una producción audiovisual particular.

Creemos que el análisis de este caso ejemplifica un dilema común de nuestra época: a medida que los contextos en que vivimos se transforman e interconectan por los efectos de la globalización, la movilidad y las tecnologías que propician formas de comunicación desterritorializadas y translocales, parece inevitable que los procesos semióticos que emergen de esos intercambios colisionen con formas distintas de ver y entender el mundo. El tratamiento de temas socialmente controvertidos en el contexto transnacional como la homosexualidad, en este caso, nos ha servido para reflexionar

sobre la necesidad de explorar formas de conciliar la promoción de la creatividad y del pensamiento crítico con las consideraciones éticas y el cuidado de no causar daño al otro.

Creemos que el cosmopolitismo crítico puede servir a esta conciliación: Al promover un modelo de articulación de lo local y lo global basado en la promoción del conocimiento y reconocimiento mutuo, el cuidado, el respeto y la empatía con el otro, y el cuestionamiento crítico de lo propio y lo ‘normal’, el cosmopolitismo crítico promueve un ‘ciudadano global’ del siglo 21 alternativo al modelo neoliberal discutido en la introducción de este artículo.

Aplicado al dilema presentado en este artículo, la noción de cosmopolitismo crítico, como una lente para la consideración ética de las complejidades que surgen cuando diferentes personas se juntan e interactúan, nos sirve para justificar que la decisión de retirar el video, independientemente del significado que pretendían los estudiantes catalanes, fue el único curso moral de acción disponible como coordinadoras. Esta experiencia nos ha enseñado que, a pesar del mandato del proyecto de ser totalmente dirigido por los estudiantes, con los jóvenes liderando todos los aspectos del proceso creativo, se hace necesaria algún tipo de intervención pedagógica para desarrollar las disposiciones de apertura, indagación y cuidado de los jóvenes. Somos conscientes de que promover la comunicación transnacional entre grupos de jóvenes conlleva riesgos, pero creemos que aún así vale la pena y que los adultos involucrados deben tomar medidas para desarrollar el cosmopolitismo crítico de los estudiantes, en lugar de esperar que esto ocurra por osmosis, por el simple contacto entre grupos distintos. De hecho, incidentes críticos como el aquí descrito podrían resultar útiles para involucrar directamente a los jóvenes en procesos de reflexión, a fin de que aprendan otras formas de estar en el mundo y las implicaciones de comunicarse con personas de otros contextos.

Desde nuestro doble papel de coordinadoras e investigadoras, consideramos que el proyecto GSB, además de proveer una plataforma para que jóvenes del mundo se comuniquen y compartan sus vivencias, genera recursos altamente valiosos para que investigadores y educadores comprendamos cómo funcionan dichos intercambios y cómo podemos promover, a partir de ellos, competencias tan cruciales como la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración. En este sentido, el marco de las transmodalidades, que destaca el papel clave de elementos como el contexto, la cultura, el privilegio, el estatus o el poder en la forma como se articulan los recursos semióticos en la construcción de sentido, resulta esencial en un proyecto como éste. Como esencial resulta también la etnografía, como complemento del análisis puramente multimodal de un producto audiovisual, aportando datos previos y posteriores a la realización del mismo, y las voces de todos los participantes.

Creemos que el estar dispuestas a participar en la reflexividad empírica, al recopilar las voces de todos los participantes para reflexionar críticamente sobre las decisiones que tomamos en el proyecto y analizar de cerca los momentos críticos como el que hemos presenciado, se enmarca en lo que Vianna y Stetsenko (2014) denominan una postura transformadora activista, entendiendo el retorno y la responsabilidad

social de la investigación como un compromiso por trabajar, colaborativamente con los participantes, por construir espacios de mayor igualdad y justicia social.

Referencias bibliográficas

- Appiah, K. A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton, EEUU: Princeton University Press.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Londres, RU: Continuum.
- Block, D. (2018). Some thoughts on education and the discourse of global neoliberalism. *Language and Intercultural Communication*, 18(5), 576-584. DOI: 10.1080/14708477.2018.1501851.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. En I. de Saint-Georges y J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishing.
- Codó, E. (2018). Language policy and planning, institutions and neoliberalisation. En J. W. Tollefson y M. Pérez-Milans (Eds.), *Handbook of language policy and planning* (pp. 467-484). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Codó, E., & Patiño, A. (2018). CLIL, unequal working conditions and neoliberal subjectivities in a state secondary school. *Language Policy*, 17(4), 479-499. DOI: 10.1007/s10993-017-9451-5.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, EEUU: Harvard University Press.
- Cole, M., & The Distributed Literacy Consortium (2006). *The fifth dimension: An afterschool program built on diversity*. Nueva York, EEUU: Sage.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2018). *Avaluació educació secundària obligatòria*. Recuperado en: http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/avaluacions-consell/avaluacio-quart-eso/2018/
- Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 25-47. DOI: 10.1111/j.1468-4446.2006.00092.x
- Digiacomio, D., & Gutiérrez, K. (2016). Relational equity as a design tool within making and tinkering activities. *Mind, Culture, and Activity*, 23(2), 141-153. DOI: 10.1080/10749039.2015.1058398
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500-520. DOI:

10.1002/tesq.114

- González Motos, S. (2016). *Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves?* Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill/Ivàlua.
- Gumperz, John J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-153. DOI: 10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Hansen, D. T. (2010). Cosmopolitanism and education: A view from the ground. *Teachers College Record*, 112, 1-30.
- Hansen, D. T. (2014). Cosmopolitanism as cultural creativity: New modes of educational practice in globalizing times. *Curriculum Inquiry*, 44(1), 1-14. DOI: 10.1111/curi.12039
- Hawkins, M. (2014). Ontologies of place, creative meaning making and critical cosmopolitan education. *Curriculum Inquiry*, 44, 90-112. DOI: 10.1111/curi.12036
- Hawkins, M. (2018). Transmodalities and transnational encounters: Fostering critical cosmopolitan relations. *Applied Linguistics*, 39(1), 55-77. DOI: 10.1093/applin/amx056
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114. DOI: 10.1146/annurev.anthro.012809.104951
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 321-335). Malden, EEUU: John Wiley & Sons.
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and practice. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. DOI: 10.3102/00346543071004575
- Hull, G., & Schultz, K. (Eds.) (2002). *School's out! Bridging out-of-school literacies with classroom practice*. Nueva York, EEUU: Teachers College Press.
- Irvine, J. T. (1989). When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267. DOI: 10.1525/ae.1989.16.2.02a00040
- Jewitt, C. (2017). An introduction to multimodality. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Nueva York, EEUU: Routledge.
- Kress, G. (2011). Partnerships in research: Multimodality and ethnography. *Qualitative Research*, 11(3), 239-60. DOI: 10.1177/1468794111399836
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). Introducción. En *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication* (pp. 1-23). Londres, RU:

Arnold.

- Kubota, R. (2011). Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan. *Linguistics and Education*, 22(3), 248-260. DOI: 10.1186/2191-5059-3-4
- Lee, S. J., & Hawkins, M. (2008). "Family is here": Learning in community-based after-school programs. *Theory into Practice*, 47(1), 51-58. DOI: 10.1080/00405840701764763
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235. DOI: 10.1016/j.pragma.2010.07.035
- Li, W. (2014). Who's teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. En S. May (Ed.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 167-190). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Moore, E., & Vallejo, C. (2018). Practices of conformity and transgression in an out-of-school reading programme for 'at risk' children. *Linguistics and Education*, 43, 25-38. DOI: 10.1016/j.linged.2017.09.003
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Londres, RU: Longman.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Londres, RU: Routledge.
- Pennycook, A. (2000). English, politics, ideology: From colonial celebration to post-colonial performativity. En T. Ricento (Ed.), *Ideology, politics and language policies. Focus on English* (pp. 107-119). Amsterdam/Filadelfia, EEUU: John Benjamins.
- Ricento, T. (Ed.). (2015). *Language policy and political economy: English in a global context*. Oxford, RU: Oxford University Press.
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. Nueva York, EEUU: Routledge.
- Subero, D., Vujasinovic, E., & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 2, 247-263. DOI: 10.1080/0305764X.2016.1148116
- Urciuoli, B. (2008). Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, 35(2), 211-228. DOI: 10.1111/j.1548-1425.2008.00031.x
- Vallejo, C., y Moore, E. (2016). Prácticas plurilingües 'transgresoras' en un programa extraescolar de refuerzo de la lectura. *Signo y Seña*, 29, 33-61.
- Vázquez, O. A. (2003). *La clase mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual*

community of learners. Nueva Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum.

- Vianna, E., y Stetsenko, A. (2014). Research with a transformative activist agenda: Creating the future through education for social change. En J. Vadeboncoeur (Ed.), *Learning in and across contexts: Reimagining education* (pp. 575-602). Nueva York, EEUU: Teachers College, Columbia University.
- West, G. B. (2019). Navigating morality in neoliberal spaces of English language education. *Linguistics and Education*, 49, 31-40.

Agradecimientos:

Esta investigación ha recibido el apoyo del proyecto 'Prácticas extraescolares de aprendizaje del inglés y epistemologías inclusivas' (IEP!), Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (PRPPGC2018-099071-A-I00).

Cómo citar este artículo:

- Vallejo, C., Moore, E., Llompart, J., & Hawkins, M. (2020). Semiosis y cosmopolitismo crítico: Un análisis transmodal de un dilema ético en comunicación transnacional entre jóvenes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 304-325. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.9130