



La interculturalidad como campo de aprendizaje de un idioma extranjero

Interculturality as a field of learning a foreign language

Interculturalidade como campo de aprendizagem de uma língua estrangeira

YUBERNEY SÁNCHEZ PARRA

YUBERNEY36@GMAIL.COM

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA, COLOMBIA

Resumen

El objetivo de este trabajo es aportar una reflexión teórica sobre el proyecto “Promoción de campos de aprendizaje bilingüe a través de las Bellas Artes, las Humanidades y la Psicología” de la Universidad de Cundinamarca. La Metodología de investigación desarrollada en el texto expone la técnica -del canon clásico- de triangulación teórica entre los presupuestos conceptuales de los autores desarrollados. Acto seguido, se pretende resaltar -como elemento fundamental a la hora de aprender una segunda lengua- el factor de la “interculturalidad” como horizonte reflexivo que supera los métodos preestablecidos de aprendizaje. Como conclusión, el texto versará sobre el valor de la interculturalidad como escenario ético del reconocimiento del Otro y su cultura en la adquisición de un idioma extranjero.

Palabras clave: Interculturalidad, Otro, Exterioridad, Campo de aprendizaje.

Abstract

The objective of this work is to provide a theoretical reflection on the project “Promotion of fields of bilingual learning through Fine Arts, Humanities and Psychology” of the University of Cundinamarca. This work aims to highlight a fundamental element when learning a second language and it is the factor of “interculturality” as a reflective horizon that goes beyond pre-established learning methods. As a conclusion, interculturality is not only a fundamental value for learning a foreign language, but it is also an ethical setting for the recognition of the Other and its culture.

Keywords: Interculturality, Other, Exteriority, Field of learning.

Resumo

O objetivo deste trabalho é proporcionar uma reflexão teórica sobre o projeto “Promoção de áreas da aprendizagem bilíngue através das Artes Plásticas, Humanas e da Psicologia” da Universidade de Cundinamarca. A Metodologia de Pesquisa desenvolvida no texto expõe a técnica -do cânone clássico- de triangulação teórica entre os pressupostos conceituais dos autores desenvolvidos. Em seguida, pretende-se evidenciar -como elemento fundamental na aprendizagem de uma segunda língua- o fator da “interculturalidade” como horizonte reflexivo que vai além dos métodos de aprendizagem pré-estabelecidos. Concluindo, o texto enfocará o valor da interculturalidade como cenário ético para o reconhecimento do Outro e de sua cultura na aquisição de uma língua estrangeira.

Palavras chave: Interculturalidade, Outro, Exterioridade, Campo de aprendizagem.



Introducción

Continuando con el estudio sobre “Los campos de aprendizaje como estrategia para la enseñanza del idioma inglés”¹ (2020) deseamos resaltar que la intercultural es el punto de partida para la consolidación de un campo de aprendizaje de un idioma extranjero, su consolidación tanto teórica como práctica posee su fundamento en el reconocimiento del *Otro* como lugar ético de encuentro dialógico de aprendizaje. Por ello, nuestro objetivo consiste en mostrar cómo el componente “intercultural” es fundamental para el aprendizaje de un idioma extranjero, que tiene su razón de ser en la otredad. Por lo tanto, pretendemos argumentar la propuesta a partir del siguiente itinerario: primero, explicar por qué la “exterioridad” es la superación de la subjetividad vigente de los modelos pedagógicos modernos que imposibilitan la interculturalidad; segundo, indicar cómo la interculturalidad se transforma en el escenario ético-crítico que permite desde

1 En la Revista Espacios los investigadores del Macro-Proyecto de la Universidad de Cundinamarca describieron la fase inicial del proyecto “Promoción de campos de aprendizaje bilingüe a través de las Bellas Artes, las Humanidades y la Psicología”, de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas. Este artículo continúa con la reflexión señalando la importancia o relevancia que tiene la interculturalidad como campo de aprendizaje de un idioma extranjero. Por tanto, la propuesta, responde a los objetivos trazados por el proyecto de investigación del Macro-Proyecto de la Universidad de Cundinamarca. Confróntese en: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n30/a20v41n30p14.pdf>.

el reconocimiento del *Otro* establecer una pedagogía de la confianza; tercero, señalar a partir de la pedagogía de la confianza cómo la interculturalidad se convierte en un campo de aprendizaje de un idioma extranjero.

La exterioridad como camino para la interculturalidad

Para Enrique Dussel (1991), la exterioridad es la realidad negada; es la otredad que se sitúa más allá del sistema vigente de los proyectos políticos, culturales, sociales y económicos del primer mundo que asumen la realidad histórica y cultural de los pueblos latinoamericanos como objeto de dominación. Bajo esta línea argumentativa el filósofo latinoamericano define la exterioridad en los siguientes términos: “[...] Voy a llamar exterioridad a aquel ámbito que está más allá de la totalidad, porque es como el no-ser, es como la nada” (Dussel, 1991, p. 90). Para Enrique Dussel la “totalidad” es el sistema-mundo que se rige bajo los esquemas de un pensamiento centralista de dominación que hegemoniza en su proyecto mundo la otredad como no-ser; en este sentido, la diferencia no tiene valor en la comprensión cotidiana del mundo que se experimenta en la totalidad. En palabras de Dussel (1991):

La comprensión de la totalidad no es sólo una estática comprensión de lo que me rodea, sino que el ser o la totalidad de sentido de una época está siempre pendiente de un futuro adviniente. La palabra adviniente significa que voy (ad-) hacia lo que viene desde adelante como fruto. Quiero decir que el fundamento de lo que llamé mundo (el de mi barrio, por ejemplo) no es simplemente lo que se está dando, sino que es principalmente el proyecto de existencia que soy, que nosotros somos, que un pueblo es. De ahí que proyecto significa lo mismo que comprensión como «poder-ser». «Poder-ser» en este caso no es simplemente lo que uno es, sino como uno se «comprende poder-ser» (p. 62-63).

Dentro de la totalidad del mundo todo tiene sentido, es un comprenderse siendo desde la cotidianidad; de esta manera todo proyecto futuro es fruto del poder-ser de la comprensión del mundo como posibilidad; además, dentro de la vigencia de la totalidad, todo lo que está fuera no tiene valor, no es, es la nada. Por consiguiente, todo tiene valor desde la subjetividad proyectada de la totalidad como comprensión del mundo. No obstante, todo lo que está fuera no es mundo, es la nada. En palabras de Vattimo (1992): “Lo otro [...], no tanto el objeto inanimado o la naturaleza como el otro hombre, [...] es apenas un ejemplar reductible a la noción general, a la totalidad” (Vattimo, 1992, p. 76-77).

La “nada” a la que hace referencia el filósofo latinoamericano obedece a un análisis de los proyectos hegemónicos implementados en Latinoamérica -desde la conquista española hasta la implementación de los modelos neoliberales económicos-, donde las culturas prehispánicas fueron subsumidas por las europeas. Esta enajenación obedeció a proyectos cuyo fundamento esencial es la totalidad del proyecto-mundo centralista del pensamiento occidental, que fundamenta su razón de ser en la asimilación de la exterioridad como realidad sumisa y servil a los intereses de los proyectos hegemónicos de un “yo pienso” dominante, que sigue vigente a partir de una pedagogía de la negación del *Otro* (nada), a partir de un yo conquistador que desconoce todas las realidades diferentes, entre estas, las que subyacen a las culturas de los pueblos latinoamericanos. Bajo este mismo sentido Dussel (1994), afirma que: “América no es descubierta como algo que resiste distinta, como el Otro, sino como la materia a donde se le proyecta “lo Mismo”. No es entonces la “aparición del Otro”, sino la “proyección de lo Mismo”: “en-cubrimiento” (p. 35). Acto seguido, lo mismo responde a la vigencia de los modelos hegemónicos que desconoce el ser latinoamericano como Otro, como realidad histórica, distinta y

diversa². Además, este Otro es sobre quien recae el en-cubrimiento de un pensamiento totalizador, que asume que su ser histórico no tiene cultura y, por tanto, debe ser culturalizado, en este emplazamiento histórico de la realidad que subyace de la otredad queda aplazada, además, como:

Esta “experiencia originaria”-vvida por todo latinoamericano aun en las aulas universitarias europeas de filosofía, como ser colonial- quedaba bien indicada en la categoría de Autrui (otra persona como Otro), como pauper. El pobre, el dominado, el indio masacrado, el afro-americano esclavo, el asiático de la guerra del opio, el judío en los campos de concentración, la mujer objeto sexual, el niño bajo la manipulación ideológica (o la juventud, la cultura popular o el obrero creando plusvalor, etc). (Dussel, 2017, p. 37).

Para Enrique Dussel el Otro (ser latinoamericano) posee una realidad histórica y cultural que debe ser puesta en cuestión y su reconocimiento por el impulso liberador del pensamiento universitario, cuyo espíritu emancipador evoque un acción crítica que deslegitime todos esos proyectos que tienen su vigencia por medio de una pedagogía de la mismidad centralista del pensamiento hegemónico; pensamiento, que busca a toda costa cultu-

2 Otra punto de visa que nos ayuda a hondar en el análisis, es el propuesto por Zizek (1998), cuando manifiesta: “La relación entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es exactamente la misma que la relación entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo: de la misma forma que en el capitalismo global existe la paradoja de la colonización sin la metrópolis colonizante de tipo Estado-Nación, en el multiculturalismo existe una distancia euro centrista condescendiente y/o respetuosa de las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular” (p.150). Al respecto, el punto de Zizek nos invita ir más allá de lo puesto en cuestión: el reconocimiento de la exterioridad como fundamento para la construcción de un diálogo intercultural. Y es que en el camino del encuentro con otras culturas no debemos perder la identidad que nos hace latinoamericanos y colombianos, porque podemos caer en una acto-colonización a la hora de experimentar el capitalismo como poder-ser del mundo que encontramos en la cotidianidad.

ralizar o adoctrinar la “diferencia”, porque al carecer de sentido y valor no tiene fundamento de verdad: es no-ser.

Por consiguiente, para Enrique Dussel la exterioridad es el punto de partida del pensamiento crítico sobre la vigencia de estos proyectos que surgen de la totalidad como dominación y hegemonización. Porque obedece a un pensamiento subjetivista que desconoce la alteridad manifestada en las expresiones culturales de los pueblos que tiene valor para los proyectos hegemónicos que niegan la diferencia manifestada en la diversidad cultural. Por lo tanto, todo proyecto que surja de esta lógica hegemónica es opresiva, porque desconoce la realidad histórica de los pueblos, entiéndase por ello costumbres, símbolos, idiosincrasia.

Continuando con lo anterior, cabe preguntarnos ¿Cuántos proyectos de enseñanza y aprendizaje seguimos impulsando que alimentan esta lógica de negación de la realidad histórica y cultural de nuestros pueblos? Pues los proyectos que surgen de la totalidad tienen como base un pensamiento hegemónico que domina y subsume en su ser toda expresión cultural que se manifiesta en la cotidianidad como otredad y diferencia. Diferencia, en efecto, que es exterioridad; lo que tiene valor el no-ser.

Ahora bien, para Enrique Dussel la “exterioridad” no solo es negación de los proyectos hegemónicos del primer mundo sobre los pueblos latinoamericanos, sino, que, además, es el punto de partida cotidiano para la creación de proyectos nuevos que busquen el diálogo intercultural como fundamento epistemológico. En este sentido los proyectos que surjan desde la exterioridad conllevarían a un ejercicio de concientización crítica que deslegitimaría la vigencia del yo conquistador, manifestado en todos los proyectos pedagógicos de repetición, asimilación y subordinación, por un yo (ser-cultural) del reconocimiento y la otredad. En efecto, a la exterioridad a la que hace referencia el filósofo latinoamericano “[...] es el cómo vivimos nuestro proyecto, proyecto que nunca ponemos en cuestión; está allí, somos nosotros mismos. Nunca, quizá, nos hemos preguntado cuál es nuestro proyecto y, sin embargo, a partir de él estamos eligiendo posibilidades” (Dussel, 1991, p. 72).

La exterioridad, en este sentido, es el *Otro* como negación de la totalidad; lo que está más allá del sistema vigente de los proyectos hegemónicos impuestos por las culturas dominantes del primer mundo. Es, en efecto, la cultura latinoamericana como otredad puesta en cuestión; es un horizonte nuevo de aprendizaje. Es decir, un pensamiento nuevo que es asumido como lugar de encuentro de las realidades históricas que converjan en el mundo como interculturalidad. Allí la otredad cobra valor como poder-ser, por medio de la proximidad al reconocimiento de las costumbres y símbolos propios de cada cultura.

El otro como fundamento de la interculturalidad

Habiendo señalado la relevancia de la categoría “exterioridad” como superación de los proyectos hegemónicos, que parten de una pedagogía subjetivista que niega la realidad del *Otro*, como no-ser, nos proponemos señalar por qué la interculturalidad se transforma en un escenario ético-crítico de aprendizaje por medio del reconocimiento de la otredad. Cabe señalar que el *Otro* cobra relevancia por medio de una filosofía de la liberación (1991), en un análisis situado que deslegitima las razones hegemónicas de la totalidad como campo de opresión pedagógico.

Ahora bien, para Enrique Dussel el Otro, en la cotidianidad del mundo, se presenta como un “rostro” que interpela como exterioridad negada, puede, por tanto, entenderse en la lógica de la conquista como: el indio, el africano y el asiático (Dussel, 1991, p. 181). Acto seguido, acontece en el mundo como rostro que interpela más allá de la *physis* de la totalidad (pensamiento opresivo); no obstante, no tiene forma ante la lógica de la mismidad hegemónica de la totalidad (p. 98). El *Otro*, por consiguiente, es pura exterioridad que desafía el establecimiento mediático de los sistemas hegemónicos de opresión; en su máxima expresión es un rostro que acontece en el mundo como “ente” que interpela y reclama ser reconocido.

El interpelar del *Otro* es por lo tanto un reclamo y desafío ante los estándares pedagógicos que fundamentan sus cánones formativos desde la lógica de la mismidad y la repetición, porque se presenta en el mundo de la cotidianidad como *cara-cara*, como realidad encarnada que exige un reconocimiento, más allá de las razones preestablecidas. El Otro, por consiguiente, en mayúscula puede asumirse como realidad o exterioridad negada y en minúscula como ente rostro invisibilizado y desconocido. El *Otro* en su máxima expresión es persona, es la realidad encarnada que muchas veces es negada por los sistemas hegemónicos que subsumen en su ser-formativo la diversidad y la otredad.

Dicho lo anterior, el *Otro* es un enigma que debe ser puesto en cuestión; es decir, debe ser reconocido y valorado en el mundo. Esto supone que su acontecer debe ser analizado como realidad que supera la subjetividad; con ello nos referimos a una reflexión crítica intersubjetiva que valora la forma como acontece el *Otro* en el mundo cotidiano. Es aquí donde surge la interculturalidad, porque el *Otro* que acontece en el mundo es un rostro que tiene historia y cultura -de su realidad se valora sus costumbres y símbolos, su interés sobre el mundo que comprende y sus proyectos futuros en su razón de poder-ser-. *El Otro* es, por antonomasia, cultura puesta en cuestión y del reconocimiento de su otredad se establece un diálogo intercultural que enriquece la visión del mundo cotidiano como un lugar de encuentro priorizado por la diversidad cultural (Aguado, 2006).

De esta manera, el *Otro* es el punto de partida dialógico intercultural que deslegitima las pedagogías subjetivas, aquellas que defienden la doctrina y la norma por encima del diálogo y el reconocimiento. La interculturalidad, por consiguiente, es irrupción y reconocimiento de la otredad y la diversidad donde el otro es el fundamento dialógico de las nuevas formas éticas de aprendizaje que desvinculan de sus praxis el prejuicio de desconfianza que es impulsado por los proyectos formativos hegemónicos, entiéndase por ello las corrientes tradicionalistas de aprendizaje y enseñanza arraigados a las formas tradicionales que asumen al maestro como amo y señor del conocimiento.

Por consiguiente, el *Otro*, asumido ahora como estudiante, es la reflexión crítica encarnada que hace ver como ilegítimo el absolutismo subjetivista que defiende y promueve proyectos de enseñanza y aprendizaje de “adoc-trinamiento cultural”³. Estas formas de aprendizaje se presentan en el mundo de la cotidianidad como campos de opresión⁴ que imposibilitan que el estudiante expanda su comprensión del mundo, porque este es asu-mido como *tábula rasa* por el docente, es decir, como no ser. Es por ello, que la nueva pedagogía, puesta en cuestión, surge desde la realidad con-creta del *Otro* y su cultura como pedagogía intersubjetiva que tiene razón de ser en la confianza y el reconocimiento de la diversidad y la otredad. Tal como lo manifiesta Paulo Freire (2005):

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse dis-tante de los oprimidos [...] La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedago-gía del hombre. Solo ella, animada por una auténtica generosi-dad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objeti-vo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosi-dad, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización (p. 54).

3 Con esta categoría hacemos alusión al estudio realizado por Enrique Dussel (1977), denominado La pedagogía Latinoamérica. En su obra el filósofo latinoamerica-no resuelve anunciar como “campo de opresión” al sistema de repetición y asimilación hegemónico implementado en américa latina, donde el Otro (ser latinoamericano) es un bárbaro incivilizado que debe ser formado bajos los estándares de la cultura euro-peo; en la actualidad, Enrique Dussel dirige el discurso hacia la influencia que tiene Estados Unidos con los países del tercer mundo, entre ellos los latinoamericanos. Acto seguido, Enrique Dussel propone dos líneas interpretativas: la realidad “pedagógica” a la que se refiere como el estudio que piensa el cara a cara en la relación padre-hijo, maestro-discípulo, médico-enfermo, filósofo-no filósofo; por otro lado, la pedagogía que es la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje.

4 Por campos de opresión nos referimos a los sistemas hegemónicos imple-mentados que imposibilitan el reconocimiento del otro, entre estos está el económico, el erótico y el pedagógico expuestos por Enrique Dussel en su trabajo Filosofía de la Liberación o más conocido, como el estudio del 74.

Bajo la lógica de Freire, la pedagogía del oprimido es aquella que asume la posición crítica y ética del reconocimiento del *Otro* por encima de las normas y los cánones preestablecidos. Una pedagogía que tiene como fundamento mismo la realidad histórica y cultural del estudiante, expuesto hasta el momento como *Otro*. De esta manera es la realidad histórica y cultural del estudiante el fundamento de la interculturalidad como forma de aprendizaje, pues su irrupción deslegitima la tradición formativa impulsada desde la subjetividad de una cultura dominante o de un sistema imperante.

La interculturalidad como campo de aprendizaje de un idioma extranjero

Llegados hasta acá, cabe mencionar que la interculturalidad es revestida por una reflexión crítica que emerge desde una filosofía-antropológica situada a la realidad concreta del estudiante. Esto significa que la realidad o fundamento, puesto en cuestión, tiene como consistencia la investigación de la cotidianidad; cotidianidad, que es experimentada y analizada como poder-ser desde la realidad concreta e histórica del estudiante, esto supone valorar los distintos matices que subyacen a su cultura, como costumbres o símbolos que comprende el mundo que le rodea: el de su familia, el de la calle, el del municipio, el de su pueblo o país.

A partir de lo anterior, la interculturalidad no solo es un escenario posible de aprendizaje y reconocimiento de la otredad y diversidad, sino que es un poder-ser; en otras palabras, es posibilidad de comprensión, pues permite que el estudiante ahonde de manera reflexiva en el mundo de hoy y su riqueza, evidenciada en la innovación y el avance tecnológico. Esta posibilidad permite que el estudiante experimente la multiplicidad cultural desde los distintos idiomas y costumbres, así mismo, permite que el estudiante tenga una mirada más universal y objetiva de la diversidad cultural que se desprende del mundo que comprende.

A partir de lo anterior, y con el fin de desarrollar el objetivo que nos planteamos, nos formulamos la siguiente pregunta ¿Cómo podemos articular la interculturalidad como campo de aprendizaje de un idioma extranjero? Primero, cabe señalar que por campo de aprendizaje comprendemos lo propuesto por Lewin (1942)⁵, donde asume que el “campo” es el territorio donde se desenvuelve el sujeto, allí convergen fuerzas ligadas a su existencia; el aprendizaje, por su parte, puede considerarse como las estructuras cognitivas que desarrolla el sujeto en la experiencia de las fuerzas ligadas a su existencia. Acto seguido, un elemento transformador del sujeto para experimentar el campo de aprendizaje es la motivación, por medio de su experiencia con la cotidianidad donde se integran las necesidades que encuentra en su visión y comprensión del mundo que le rodea.

Bajo esta línea argumentativa, puede asumirse la interculturalidad como campo de aprendizaje de un idioma extranjero en la medida en que el estudiante experimente su realidad histórica, como única y valiosa; además, permite que investigue las necesidades de conocimiento que presenta el mundo cotidiano en su diversidad desde el encuentro con los otros; de esta forma, emerge la motivación como poder-ser a partir del reconocimiento y estudio de otras culturas que entran en diálogo en el campo de aprendizaje. En consecuencia, el dogmatismo imperante de los modelos de aprendizaje basados en la repetición y asimilación, que muchas veces incluye un adoctrinamiento de una cultura y lengua sobre la otra, queda deslegitimado ante la visión práctica de una interculturalidad como campo de aprendizaje de un idioma extranjero desde la otredad.

Para llevar a la práctica la otredad dentro de las aulas de lenguas extranjeras, es posible pensar en el uso de la tecnología como facilitadora de la interculturalidad, ya que permiten una comunicación diversa, local, nacional e internacional; en la cual se reconoce al *Otro* como un interlocutor válido que genera procesos de aprendizaje y comunicación no solo desde

⁵ Esta lectura de Lewin es tomada de la conferencia pronunciada en 1942 ante la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América. Cabe señalar que en 1951 fue incluida como capítulo cuarto en el libro “La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales”, realizada por Dorwin Cartwright.

el componente sintáctico-semántico del idioma en sí, sino además a partir de los componentes, semióticos y pragmático del mismo. Es decir, el *Otro*-estudiante “dentro del aula de lengua extranjera se convierte en un “hablante intercultural” que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.” (Instituto Cervantes, 1994) y al hacerlo a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación amplía su espectro de aprendizaje y el aula física pasa a ser el aula-mundo que permite reconocer al *Otro* desde su diversidad cultural, ideológica e idiomática y reconocerse parte del mundo; formándose como ser- individuo y como ser-Otro a la vez.

Continuando con lo anterior, donde resaltamos las ventajas que traería el factor de la interculturalidad como campo de aprendizaje de una idioma extranjero por medio del uso de las tecnologías, Byram y Fleming (2001) manifiestan que: “El ‘hablante intercultural’ es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional” (p. 16). Es decir, que esta disposición de apertura al mundo por medio de las tecnologías ha permitido que los jóvenes pueden interactuar con otras culturas a partir de la comunicación con el otro por medio de cursos online, juegos, conferencias o mesas de diálogos desde las redes sociales. Se ha logrado comprobar que por medio de los juegos algunos jóvenes no solo aprenden un idioma, sino dos o tres en la medida en que la interculturalidad se convierta como poder-ser en el mundo multicultural de la comunicación por medio de las tecnologías.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua va más allá de la adquisición de competencias lingüísticas; involucra procesos exogámicos que además de ser identificados deben ser reconocidos, tanto desde la dimensión cultural de la lengua como la del sujeto que la aprende o manifiesta. Par el Instituto Cervantes (2002) la comunicación demanda al ser humano la comprensión del Ser en su totalidad, entiéndase por ello:

Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. ⁶

El papel del docente es guiar este proceso de mediación entre el reconocimiento del Otro y las diferentes culturas, en las que sea participe el aprendiz de una segunda lengua. En efecto, el proceso pedagógico debe responder no sólo a la construcción social del Ser como forma de interacción, sino a través de la comprensión a las exigencias globales comunicativas del Otro. Tal como lo da a entender Schultz (1979):

Al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra. (p. 39).

Para concluir, la interculturalidad puede constituirse como campo de aprendizaje de un idioma extranjero en la medida que el *Otro* sea el lugar constitutivo y primigenio del aprendizaje. El Otro en su devenir como realidad histórica desenvuelve un mundo oculto que luego se convierte en un horizonte nuevo y motivador para establecer un diálogo intercultural desde la totalidad de su ser, ya sean latinoamericanos, norteamericanos, europeos, africanos o asiáticos. La interculturalidad es una puerta al mundo y el Otro es la llave que la abre.

Conclusiones

1. La interculturalidad acontece como horizonte de aprendizaje por medio del reconocimiento del *Otro*, quien deviene en el mundo como realidad cultural única y distinta. Este Otro se posiciona en el mundo como fundamento constitutivo del campo de aprendizaje de un idioma extranjero, porque en su realidad se desenvuelven procesos o acciones cotidianas que dotan de sentido la aprehensión de una nueva lengua (Spolsky, 1998).
2. A partir de la interculturalidad como campo de aprendizaje de un idioma extranjero, el sujeto puede vincular en su experiencia del mundo cotidiano la motivación como poder-ser. Por consiguiente, desde la perspectiva de Lewin (1942), podemos exhortar al docente -o gestor del conocimiento- que valore la realidad en donde se desenvuelve el sujeto (territorio, espacio, entorno) como un horizonte próximo de aprendizaje, que pueda ser una alternativa asociativa a la hora de establecer procesos didácticos de enseñanza de un nuevo idioma.
3. Finalmente, la interculturalidad como campo de aprendizaje de un idioma extranjero irrumpe como horizonte de enseñanza desde la intersubjetiva dialógica que emana de la realidad histórica o cultural del Otro -esta perspectiva supera las metodologías tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje del inglés o cualquier otro idioma-. Esto supone que el camino de aprendizaje es intersubjetivo, pues vincula distintos factores, no solo los componentes teóricos lingüísticos, sino creencias, percepciones, gustos, deseos y temores que experimente el sujeto en su cotidianidad.

Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, M. T. (2006). Educación intercultural. necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. intercultural education. teacher training needs from an european perspective. UNED.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001): Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid. Cambridge University Press.
- Dussel, E. (1991). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía ética latinoamericana: de la erótica a la pedagógica*. Capítulo de libro: Capítulo VIII: la pedagógica latinoamericana (la antropológica II). EDICOL. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120228103559/5cap83.pdf>
- Dussel, E. (1994). 1492: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores. 123-198. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Dussel, E. (2017). *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una filosofía de la liberación*. Colofón.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XI.
- Instituto Cervantes. (1994). Plan curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes. CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Introducción General.
- Instituto Cervantes. (2002): Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid. Traducción y adaptación española del Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm

- Lewin, K. (1942). La teoría del campo y del aprendizaje. Recuperado de: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/lewino1.pdf
- Morales, Ana M; Cortes, Rafael L; Bendek, Adriana P; Díaz, Martha I; Losada, Benjamín; Salcedo, León F. (2020). Los campos de aprendizaje como estrategia para la enseñanza del idioma inglés. *Revista Espacios*, 41(30), 164-179 <https://www.revistaespacios.com/a20v41n30/a20v41n30p14.pdf>
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Vattimo, G. (1992). *La secularización de la filosofía: hermenéutica y posmodernidad*, Trads. Carlos Cattropi y Margarita N. Mizgraji. Gedisa.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj, Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós.