

## **La interculturalidad en la adquisición del inglés: desde la diversidad hacia la equidad<sup>1</sup>**

### **Interculturalism in the acquisition of English: from diversity towards equality**

Jairo Eduardo Soto Molina<sup>2</sup>

#### **Resumen**

Al inicio de un nuevo siglo se observa una transición social, cultural y política que señala un proceso de ruptura o por lo menos de cuestionamiento de la hegemonía cultural que históricamente ha dominado la región. Una transición hacia lo que llamada la multi, pluri e interculturalidad es impulsada por la innegable gestión de los movimientos indígenas (Ríos, 2002). Lo que nos hace pensar a todos sobre asuntos de identidad, diferencia, igualdad y solidaridad. También sobre el enorme desafío de construir sociedades y naciones verdaderamente plurales, fundamentadas en la interculturalidad a todo nivel. Todo lo anterior implica propiciar transformaciones en las mismas estructuras e instituciones del estado.

**Palabras claves:** Interculturalidad, Lengua, Colonialidad, Filosofía, Latinoamérica.

#### **Summary**

At the beginning of a new century there is a social, cultural and political transition that marks a process of rupture or at least questioning the cultural hegemony that has historically dominated the region. A transition towards what is called multi, pure and interculturality is driven by the undeniable management of indigenous movements (Ríos, 2002). What makes us all think about issues of identity, difference, equality and solidarity. Also on the enormous

---

<sup>1</sup> Investigación libre desarrollada en la tesis doctoral – Universidad del Zulia (Venezuela): Cultura local y adquisición del Inglés como lengua extranjera: Un estudio cualitativo intercultural.

<sup>2</sup> Licenciado en Filología e Idiomas de la Universidad del Atlántico. Estudios de Postgrado Universidad de California en San Diego 1983 Teaching English to Children. Newbury Collage, Boston Massachuttes, 1995 Master en Educación: Administración Educativa Universidad de Antioquia 1996. Doctor en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia (LUZ). Director y coordinador del Grupo de Investigación y del Semillero de investigación Language Circle. Docente investigador Universidad del Atlántico. Correo: [languagecircle.re@hotmail.com](mailto:languagecircle.re@hotmail.com)

challenge of building truly plural societies and nations, based on interculturality on all levels. All of the above implies bringing about transformations in the same structures and institutions of the state

**Keywords:** Interculturality, Language, Coloniality, Philosophy, Latin America.

### **Contraste de Teorías sobre la Enseñanza Intercultural de los Idiomas Extranjeros**

En esta segunda sección se lleva a cabo un contraste teórico acerca de las teorías del problema, que subyacen en la enseñanza intercultural de idiomas extranjeros, sobre la base filosófica y antropológica. De allí que en este apartado se incluyan los siguientes tópicos: Estado, cultura y colonialidad de la lengua; aproximación a la diversidad de las culturas desde los contextos; la alteridad y la otredad en la relación entre el yo y el otro en la cultura y en el encuentro; decolonización del imperialismo lingüístico y la glotofagia; repercusiones del imperialismo lingüístico en Colombia y América Latina, búsqueda de unas ciudadanía interculturales para América Latina; hermenéutica pluritópica hacia una ética de la liberación; una antropología dialógica y finalmente la sociología de la pedagogía: teoría, crítica y preconizaciones.

### **Filosofía intercultural de la liberación**

Esta teoría constituye el campo de conocimiento del investigador o teoría del problema la cual actúa como un marco antropológico-filosófico. Si bien es cierto que el mundo actual es cada vez más intercomunicado e interdependiente por estar regido por la multiplicidad cultural, la cual es cada vez más intensa, también lo es que pocas culturas puedan ser competitivas en su difusión por la carencia de recursos y medios.

La interculturalidad ayuda a ese crecimiento tecnológico y de medios siempre y cuando en esa relación no se dé la tendencia de imponer una sola cultura; sino que hay la necesidad de cambiar esa actitud y considerar a todas las culturas por igual y ninguna superior a otra (Flores Jiménez, 2015). Se pretende una polifonía cultural, en nuestro caso particular una dialogicidad en que las dos culturas tengan voz.

La interculturalidad consiste en asumir una actitud positiva frente a la diversidad que propone el otro interlocutor válido en posición de dialogo. Esto afecta la comunidad local en el aspecto

individual y como grupo social. Esto establece un reto trascendental para diseñar los proyectos educativos institucionales de las escuelas y colegios en los cuales se tenga en cuenta la cultura propia para la adquisición del inglés como lengua extranjera (Bilingüe, 2016). Los aportes que se dan en un ambiente de esta naturaleza enriquecen y acercan ambas culturas en contacto haciendo a las personas seres empáticos, más abiertos, respetuosos y en los estudiantes implica conocer una visión y punto de vista diferente, otra cosmovisión (Bilingüe, 2016).

A pesar de que algunas culturas están más desarrolladas que otras en algunos campos, todas tienen las mismas posibilidades para desarrollarse si se apoyan entre sí y hacen que cada cultura sea por si misma considerada y valorada. Para construir esa relación intercultural de respeto es necesario evitar la discriminación y el imperialismo lingüístico y cultural.

### **Estado, cultura y colonialidad de la lengua**

Al abordar este apartado surgieron las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el interés de los gobiernos en incorporar la diversidad cultural dentro de sus espacios de poder? ¿Podemos hablar de un nuevo orden que está buscando cómo controlar la diferencia para que no ponga en peligro la estabilidad social y así permitir que el proyecto neoliberal del estado siga adelante?

Hay otro aspecto de esta apropiación neoliberal del transculturalismo que se debe también tomar en cuenta: su relación con la ideología del capitalismo global, impulsada por la nueva relación “colonial” con las empresas multinacionales-globales quienes ahora utilizan el transculturalismo y una supuesta apertura y respeto a las culturas locales para fortalecer sus proyectos y promover sus intereses en pacto con el gobierno nacional. Un ejemplo claro de la región es el de las compañías petroleras (Žižek, 1998). Por medio de proyectos sociales y la incorporación de los miembros de la comunidad en trabajos de la Compañía, controlan y establecen una dependencia, como también un consumismo, fortaleciendo así una política de acumulación que cruza fronteras. Otro ejemplo es la estrategia dual del Banco Mundial de mantener por un lado políticas indigenistas y por el otro, asesorar y apoyar los proyectos neoliberales nacionales de la región. Como anota Zizek (1998:150)

*“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”.*

En este sentido, el multiculturalismo no hace nada diferente a reafirmar la universalidad, el privilegio y superioridad de los grupos dominantes que con la globalización y las políticas de integración regional, funcionan sin distinción de fronteras. Al prevalecer la cultura de dominación cultural en el currículo de inglés desarrollado por expertos internacionales, quienes a su vez han seleccionado la cultura que se adquiere o aprende por parte del niño o adolescente, subyace innegablemente una carga alienante sobre la mente del aprendiz. Este vive un proceso de transculturación. Se borra en él todos los valores, costumbres y creencias de su propia cultura para dar paso a la cultura de dominación. Como bien lo señala Canagarajah, (2000:150)

“This is the resistant perspective alluded to in the title of this book...It provides for the possibility that, in everyday life, the powerless in post-colonial communities may find ways to negotiate, alter, and oppose political structures, cultures, identities to their advantage. The intension is not to reject English, but to reconstitute it in more inclusive, ethical, and democratic terms, and bring about the creative resolutions to their linguistic conflicts.”

En otro estudio de Calvet, (2005) se muestra de qué modo el estudio de las lenguas ha establecido cierta visión de las comunidades lingüísticas y de su forma de relacionarse, y cómo se ha podido utilizar esa visión para justificar los objetivos coloniales. Lo anterior le ha valido el calificativo del denunciante de la “glotofagia” a este teórico de la sociolingüística.

A través del tiempo la lingüística ha sido utilizada para negar la lengua de algunos pueblos, la cual ha continuado siendo el basamento ideológico de “la superioridad lingüística”. La del occidente cristianos, sobre los pueblos exóticos que se han de doblegar. Ese fenómeno no ha desaparecido con el proceso de “decolonización” sino que se continúa verificando en diversos comportamientos. Los fenómenos imperialistas de expansión contemporáneos se

describen en el avance de la opresión de un pueblo sobre otro a través de los avatares de las lenguas habladas por ellos (Calvet,1997).

Señala además Calvet, que la francofonía ha sido el último estadio del imperialismo cultural francés en un sub capítulo que titula “¿Qué francofonía?”. La cual denomina como una extensión engañosa y denuncia la desaparición de más de 10.000 lenguas y 100.000 dialectos en el territorio africano gracias al impulso de la francofonía.

Calvet trata de responder a dos grandes interrogantes en su texto: ¿cuál es el estatuto de la lengua dentro de la opresión colonial y neocolonial? Y ¿qué actuación hay que reservarle en la lucha por la liberación nacional? Este autor intenta demostrar que la lingüística ha estado al servicio del colonialismo y su propuesta es que debería y podría luchar contra el neocolonialismo, es decir, por el derecho del hombre a una existencia en el centro de su cultura.

Por otra parte el concepto de contexto es fundamental para el estudio del lenguaje. Mucho más en contextos en que se adquiere una lengua extranjera y ésta no forma parte de aquellos. Es necesario analizar las características específicas de las interacciones sociales, las culturas y los hechos en que se interactúa socialmente y sobre todo en la comunicación que han sido asumidos como “contextos” de uso de la lengua (Navarro Romero, 2010).

El desarrollo de una teoría específica del contexto local y en qué forma ese contexto controla el uso del inglés como lengua extranjera cuando esta no está influenciada directamente por el medio local en que se desarrolla esa nueva lengua adquirida. Los contextos, los textos, diálogos y conversaciones deben definirse a partir de actos de habla situados en el contexto de la cultura y la lengua local, entonces un análisis de producción de sentido y de interpretación contextual debe efectuarse (Fandiño-Parra, 2012).

De este modo el aprendizaje no se hace artificial, por ello los llamados “textos auténticos” han fracasado en la enseñanza de la lengua extranjera. Las situaciones comunicativas y sus dominios de uso (clase social, el contexto, edad, género, etc.) de los interesados en adquirir o aprender la lengua extranjera tienen incidencia directa e inmediata sobre el uso del inglés (Ibíd. pág. 380). Por ello, la naturaleza de la influencia contextual sobre el uso de la primera lengua se convierte en factor de exploración teórica para buscar pertinencia y sentido en la lógica de su enseñanza-aprendizaje y/o adquisición del inglés como lengua extranjera.

Los modelos de contexto explican cómo y por qué el uso de la lengua extranjera, en este caso el inglés, es social, personal y situacionalmente variable. Al mismo tiempo que ofrecen un marco teórico explícito para la teoría pragmática al explicar la habilidad de los usuarios del inglés para adaptar su texto y su conversación a las propiedades relevantes para ellos en cada momento de la situación comunicativa.

Por ello el abordaje de este problema es necesariamente intercultural, privilegiando la cultura local para la selección de la cultura sin llegar a un uniculturalismo o dominio único de esta cultura. Los valores culturales pertinentes de la cultura local serán recreados en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Tal como se muestra en la Figura 2, es pertinente distinguir los conceptos multiculturalidad o pluriculturalidad del de interculturalidad. El modelo intercultural está contrapuesto al multiculturalismo. Mediante su aplicación se pretende romper con el enfoque clásico y convencional en el tratamiento de la problemática curricular de los idiomas extranjeros, y en su lugar se propone realizar prácticas concretas, vivencias y reflexiones sobre nuestra cultura.

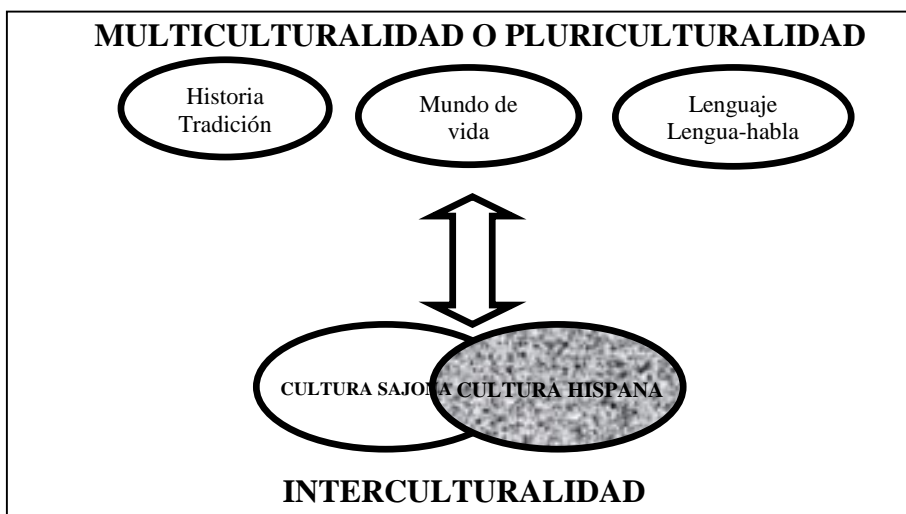


Figura 2: Multiculturalidad o Pluriculturalidad  
Fuente: Soto (2014)

### **Aproximación a la diversidad de las culturas desde los contextos**

El mundo de la vida cotidiana es el escenario para que la diversidad cultural se desarrolle en un contexto histórico determinado y precisamente a través de las lenguas y culturas en contacto. Esta afirmación la confirma así Osorio:

“...ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (...) sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos” (1998, pág. 25).

De allí que, según este autor el conocimiento de la vida cotidiana es un saber no sistemático, poco ordenado. La intersubjetividad es la que diseña el campo de la cotidianidad y es el fundamento que posibilita la existencia del mundo de vida. El problema de la vida cotidiana se expresa en las relaciones de los actores sociales entre sí y en cómo comprenden y constituyen esa realidad social. El mundo de la vida es el extenso horizonte de sentido que abarca a todas las regiones o provincias finitas de sentido. La vida cotidiana es una región particular de sentido, donde la actitud natural está determinada cotidianamente por motivos pragmáticos.

Los nuevos desarrollos de las ciencias cognitivas y las neurociencias han demostrado que para que existan interpretaciones y comprensiones de la conducta como acción social es necesario “leer” además del contexto otras mentes como un espejo de nuestra propia mente, es decir, que el texto o la conversación sin el “pensamiento” carecen fundamentalmente de sentido. Los enfoques críticos del discurso (Van Dijk, 2011) han destacado que no se debe considerar a los participantes como meros hablantes sino como actores sociales que traen consigo sus identidades o roles sociales o sus relaciones de poder cuando participan en un acto comunicativo.

La estructura social, las propiedades de las situaciones sociales, y por consiguiente, las propiedades sociales de los actores, no influyen ni objetiva ni causalmente sobre el texto y la conversación, sino que esta influencia, está mediada por los modelos subjetivos de los que participan (Van Dijk, 2012). Entonces, la teoría de los modelos de contexto explica las representaciones y los procesos comprendidos en esta “relevancia” de las propiedades humanas y cognitivas de las situaciones sociales, a través de la psicología social y sus estudios acerca de las estructuras de los episodios y de las situaciones intersubjetivamente compartidas, tales como el conocimiento y las ideologías, que aplican los usuarios del inglés en la construcción de sus modelos de contexto.

Es preciso revisar, además, el concepto de *situación* en la sociología actual para reforzar una teoría de los modelos de contexto de base sociológica. Se requiere explicar el hecho que los participantes no solo crean modelos en situaciones “micro”, cara a cara, sino también en estructuras “macro”, mucho más complejas como los grupos, las asociaciones o estructuras sociales como la desigualdad social. Se examina el análisis crítico de la conversación y su tendencia a la conversación de manera libre de contexto integrando lo social con lo cognitivo (Muñoz, 2005).

Por lo anterior, en los actuales momentos cualquier tipo de estudio, relacionado con la experiencia y el desarrollo humano, ha de hacerse a través de una mirada multifacética que responda a todas las tradiciones familiares que integran la naturaleza del hombre y al mismo tiempo entender que el mundo físico está conformado por seres biológicos y culturales.

El proceso de adquisición de la lengua extranjera puede ser concebido como objeto de estudio desde un enfoque holístico e integrador. Por ello en este proceso debe subyacer la interdisciplinariedad, entendida ésta como un punto donde convergen los distintos saberes de los campos de formación del estudiante.

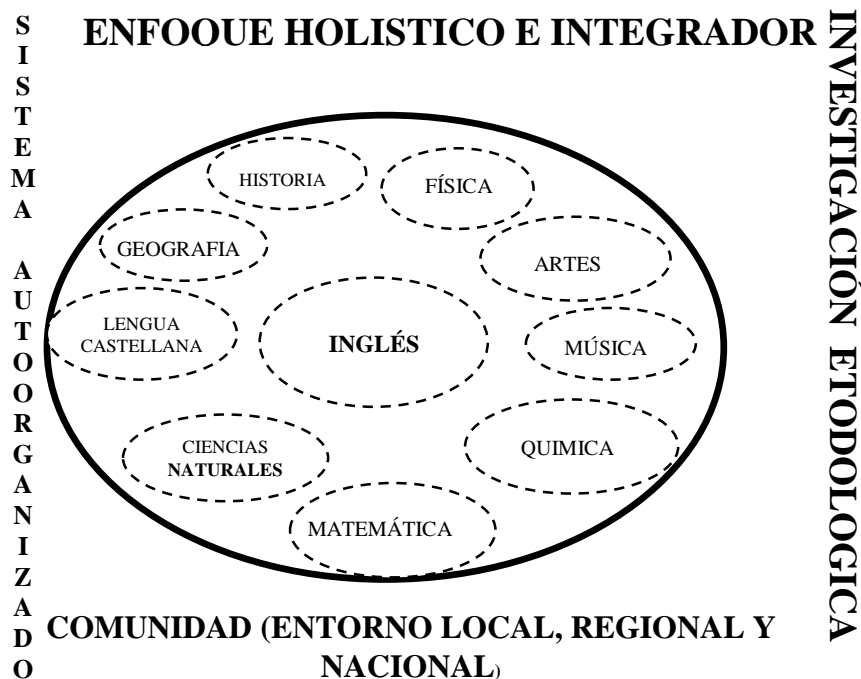


Figura 3. Enfoque Holístico

Fuente: Soto (2008)

Se ha enfrentado interdisciplinaria y participativamente la problemática desde la lógica de las inteligencias múltiples con el concurso de los estudiantes. Se ha concebido así, el



currículo, en su relación indisociable con la comunidad (entorno) como una organización y como sistema auto-organizador. Propone la innovación, el cambio educativo institucional y personal desde y a través de un proyecto de investigación cualitativa etnometodológica, mediante el cual se harán los ajustes necesarios al estado de desarrollo en distintos momentos de la propuesta que oriente el proyecto en una dinámica de lo retrospectivo, perspectivo y prospectivo (Moreno Santacoloma, 2005).

A través de la metodología de Investigación cualitativa etnometodológica, pero también con el uso de la semiótica como metodología de la significación y del sentido; desde el punto de vista pedagógico, organizativo y operativo su núcleo se establece bajo el principio de cohesión-coherencia que establecen los conceptos intrínsecos del sistema de ideas y de conceptos de comprensibilidad, característicos del paradigma de la complejidad (Reynoso, 1998).

Esta visión intercultural de la adquisición y del aprendizaje del inglés busca ante todo que se comprenda que el mundo es mucho más que la comprensión euro centrista tiene. Pero además reclamar que los latinoamericanos son seres distintos en su ser, en el pensar y el sentir, en las concepción del tiempo y la forma de relacionarnos, de mirar el pasado y el futuro, en la forma en que nos organizamos colectivamente en la vida y en todos esos aspectos culturales que nos hacen distintos y diferentes de los demás (Torres, 2005).

### **La Alteridad y la Otredad en la relación entre el yo y el otro en la cultura y en el encuentro.**

El concepto de alteridad nace del principio filosófico de “alternar” o cambiar de perspectiva. Es el reconocimiento propio a partir del otro. La alteridad significa ponerse en el lugar del otro valorando que ese otro tiene tradiciones, costumbres y representaciones diferentes a las mías, haciendo que él no pertenezca a mi grupo ni yo al que él pertenece. La alteridad implica alternar la perspectiva propia con la del otro al considerar y tener en cuenta las distintas concepciones del mundo, los intereses, ideologías, sin llegar a pensar que mi perspectiva es la única o la mejor. Es el compartir cosmovisiones diferentes en un mismo contexto (Odina, 2009).

La alteridad representa una voluntad de entendimiento que propicia el dialogo y las relaciones de tolerancia y respeto por el otro. En un concepto más amplio la alteridad es el respeto que

los pueblos deben tenerse de cada mundo de vida distinto. Es contrastar las diferentes formas de vidas valorando cada una de ellas, en búsqueda de una integración armónica, en que cada pueblo respete la cultura ajena. En ese diálogo de culturas surge la verdadera interculturalidad que enriquece cada visión de mundo de vida, al interactuar (Aguado Odina, 2006). Cuando esto, no ocurre aparece un pueblo con dominio hegemónico y procurará ejercer dominación en el otro, imponiendo su cultura.

En esa relación dialéctica entre el yo y el otro que como proceso de interacción es abordado a partir de la sociología fenomenológica va más allá de la simple construcción de las identidades y alteridades sino que se convierte en la construcción social del conocimiento a partir de la experiencia compartida de cosmovisiones distintas. Esto se evidencia en palabras de Schultz:

“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” (1979, pág. 39).

El mundo de la vida es el contexto propicio para la acción social. En donde los sujetos instauran sus acciones fundamentados en sus intenciones particulares y proyecto de vida. La acción es comprendida como obra o quehacer proyectado por el sujeto discursivo; mientras que el acto representa la acción realizada. En términos no técnicos la adquisición es como “cosechar” un idioma. Esta cosecha se logra a través de la acción. Di Pego (2013), lo define así: “La acción pertenece a la dimensión de la vida activa de los hombres que se opone a la vida contemplativa...”. El aprender es contemplativo, mientras que la adquisición pertenece a la esfera del mundo existencial.

Por consiguiente, el mundo de la vida configura las interacciones y acciones de los ciudadanos que comparten una comunidad determinada; es un mundo intersubjetivo en el cual se comparten intereses prácticos. Donde se comparten valores y procesos de interpretación y comprensión mutua. Solo a partir de esta correlación se constituyen la conciencia reflexiva y los objetos o sucesos de este mundo de la vida (Cicarelli, 2011).

Además, es también un contexto de significación en el cual los sujetos que lo constituyen tejen los sentidos que ellos deben interpretar para guiarse y desarrollarse en él.

Las acciones humanas tejen ese sentido de significaciones en sus intersubjetividades. Consecuentemente, el conocimiento del sentido común es una construcción social intersubjetiva y socializada por los sujetos de una comunidad dada; no es particular ni aislado. La experiencia personal solo origina una pequeña proporción de este tipo de conocimiento. En su mayoría se construye en la interacción social que pertenece a una tradición o herencia identitario que le permiten al individuo crear su ambiente, a dar sentido a su contexto y enseñan a su descendencia a cómo hacerlo a través del lenguaje (Goodman, 1982).

Por esta razón el conocimiento que proviene del sentido común se le considere intersubjetivo y no de carácter subjetivo. A través del lenguaje cotidiano socialmente los sujetos al interactuar transmiten a las nuevas generaciones su significado del entorno social. Es escaso el conocimiento experiencial que configura al sentido común.

Según Schutz, (1972) el “alter ego” le otorga al ser un sentido práctico de identidad con quien comparte esa noción de “mundo del yo” donde ha convivido con otros seres en el pasado y en la contemporaneidad y las futuras generaciones que compartan con él. Es lo que permite la identificación como ser trascendental y reconocer al otro como igual. Esto indica que el “otro” comparte conmigo forma de pensar y de actuar en una espacialidad y temporalidad que nos marcan cada una de nuestras experiencias vividas.

La formación colectiva de la voluntad es de naturaleza subjetiva y solamente a través de ella si logra romper las cadenas de una universalidad falsa simplemente pretendida, trasciende los límites de la formación individual de ella misma, al superar lo monológico del pensar y el actuar. Esto hace que se produzca una aproximación o un encontrarse a un “nosotros mismos” que modifica totalmente el rol en el que otro sujeto nos sale al encuentro. (Montiel, 2011). Por esta razón es que Habermas reclama que la razón práctica es una razón intersubjetiva, que además se torna en tres discursos prácticos: pragmáticos, éticos y morales. En cada uno de ellos la razón y la voluntad funciona de manera diferente.

La identificación recíproca del “yo” en el “otro”, se proyecta sobre mis acciones y pensamientos en torno a los objetos del mundo compartido y sobre mí mismo en mis experiencias pasadas en lo compartido contemporáneamente y en la proyección hacia nuestras vidas futuras, asimismo, de proyectarme en sus sueños y utopías. Cuando la alteridad

es concebida como alteración y observada como enajenación y no se logra establecer las diferencias y mucho menos respetarlas, de esa diferencia surge la xenofobia y victimación. Como un frenético mecanismo de mimesis se propende al deseo mimético que es el deseo mismo el querer del otro. Formas contra las que luchan los estudios interculturales (Todorov, 1991).

Contrapuesto al anterior mecanismo mimético, se encuentra el mecanismo inhóspito (sin huésped) donde se da una diferencia pero bajo la forma de la indiferencia. Se comprende la diferencia pero por ese mismo entendimiento el individuo se abstrae o inhibe del otro y se recluye en su individualidad separada. Se considera bajo esta perspectiva al otro ser como anónimo, sin nombre, indiferente, insignificante, innominado. A partir de ese comportamiento surgen las injusticias y las discriminaciones y la sumisión de personas, clases o grupos humanos (Freud, 1999).

Estas dificultades de entendimiento del principio de alteridad ocasionan en el marginado o excluido profundo sentimientos de sufrimiento. Freud (1997) afirmaba que el sufrimiento amenaza al individuo en tres maneras: el del propio cuerpo, el del mundo exterior, y el de las relaciones humanas. Consideraba el psiquiatra vienés que sobre los dos primeros poco se puede hacer.

El sufrimiento ocasionado por las relaciones humanas se podría eliminar ejerciendo una regularidad en el entorno, pero esta regulación al parecer de Freud tiende a ser frustrante ya que el hombre como ser cultural siempre tendrá la tendencia de vivir en sociedad. Sería renunciar a sus instintos y su correspondiente sublimación propiciándole al sujeto una inevitable frustración cultural, inherente a toda vida social. Sostiene Freud que el sujeto padece la desviación de su agresividad instintiva dispuesta por el yo y de su libido para su satisfacción sexual. La cual es desviada de sus fines naturales y sublimada en el trabajo y en la creación cultural, necesarias para la vida social (Freud, 2000).

El sujeto al experimentar su sentimiento interior de culpabilidad es controlado por la sociedad y ese sentimiento es ligado al súper-yo, a través de la conciencia moral, que introyecta la agresividad y lo torna contra su propio ego. Siendo así, la renuncia a los instintos tal vez por miedo a la agresión de la autoridad exterior acaba instaurándose imperiosamente ante la autoridad interior de la conciencia moral, la cual controla los instintos a través del sentimiento de culpa. Por consiguiente, toda convivencia con alteridad genera malestar ya que prevalece

la idea de sí mismo a la que cree tener de alguien. Con lo que se identifica es con su propio concepto reflejado en el otro. Para este estudio este concepto es vital pues para la interculturalidad el vivir del yo consiste en un convivir, es aceptar al otro polo relacional “el polo del ti” a partir del cual construye el suyo propio “el polo del yo” a la vez que el otro polo descubre por sí mismo su propia identidad gracias al polo distinto al suyo (García, 2008). Se requiere en la interculturalidad seres abiertos, que ejerciten la libre afirmación de su ser como apertura constitutiva en espacios interculturales en sus dimensiones: biológica, fisiológica, psicológica, anímica y humana-mente constituida. Seres dialogantes que existan a partir de la ex-centricidad de su ser a partir de los otros. De modo que alcance su condición de centro propio en la intercomunicación con los demás seres humanos que a su vez constituyen a ella misma desde sus correspondientes centralidades (Henríquez, 2012).

La finalidad trascendental del ser intercultural no es el egocentrismo, ni el aislamiento, en el solipsismo, sino la identidad a partir de la alteridad y en la alterificación, el yo en el tú de la relación diádica, o el yo en él, yo-y-tú. Comprender la alteridad es un gran paso en los procesos interculturales. Para este caso es el respeto por las culturas y las lenguas y considerarlas por igual a pesar de su diferenciación (Montesdeoca, 2015).

Mientras que por otra parte, la otredad es colocarse en el lugar del otro. Es la opción de ser la otra persona con quien se interactúa, bien sea para expresar un parecer o sugerir un curso de acción. La otredad es también la capacidad de cambio o de asumir el rol del otro para dar un impulso o aliento, pero también para producir cambios posibles.

La otredad es una postura epistemológica en la cual se hace una exploración discursivamente de la imagen de las culturas. Situadas en la periferia u otros espacios culturales intermedios. Por medio de ella se logra un saber geo cultural, histórico, arqueológico, sociológico y etnológico de la otra persona. Es también un espacio metafísico donde las heterogeneidades y las diferencias se encuentran subsumidas en un lenguaje homogéneo integrado en categorías sustanciales como “pueblo”, “clase” y “nación” (Sosa, 2009). En la otredad se diferencian claramente dos rangos:

El primero es una visión plural de la otredad. Al otro se enuncia de distintas maneras. Así mismo el acceso al otro implica pasar por varios momentos. El segundo vendría a ser la visión crítica del ego. Es la apertura al otro en lo existencial y experiencial y un

cuestionamiento a la primacía y centralidad del yo con sus consiguientes supuestos y prejuicios egocéntricos de la filosofía occidental.

El problema de la otredad, ocurre al considerar a los demás seres humanos como seres culturales. Se puede entender al otro como un ser diferente a mí, inferior a mí, superior a mí o igual a mí. El considerar al otro igual a mí no significa que el otro sea idéntico a mí en todos los aspectos posibles, porque esto no es cierto. Cada persona tiene su propia historia, lecturas y preferencias de cualquier índole. La igualdad es analógica, en algo somos iguales y en algo somos diferentes. La relación analógica estima que hay cierta identidad y cierto grado de diferenciación entre los entes o cosas.

El considerar al otro como igual es considerar al otro como parte del universo. Precisamente la “universo” significa unión de lo diverso. Está bien claro que los europeos son diferentes a los americanos, y éstos también a los asiáticos y a su vez con los africanos. De igual modo cada persona se diferencia de la otra, del vecino, de los padres, de los hermanos, en fin... Pero a pesar de las diferencias hay identidad; hay algo que los hace semejantes, que los iguala; hay un punto de unión entre todos los individuos de la especie, entre todos los seres del universo humano.

Existen también muchas diferencias entre los seres humanos, como la estatura, el color de piel, de ojos, los rasgos de la cara, los intereses, los miedos, la historia familiar, etcétera. Pero aun así con todas estas diferencias hay algo en lo que los seres humanos guardamos un parecido entre todos. En que son personas, en que son hombres, en que pertenecen a la humanidad. Esto es lo que ha venido llamando, en el contexto de la filosofía mexicana del siglo XXI, por impulso de Beuchot (1999), el *humanismo analógico*. La otredad es también importante en los procesos de educación intercultural es respetar al ser humano a pesar de sus diferencias individuales y otorgarle relevancia a partir del hecho de considerarlos ciudadanos universales.

El nuevo siglo ha abierto el camino para el despertar de los pueblos colonizados. El despertar de los pueblos indígenas de Chile, Perú Ecuador, Bolivia, Colombia y Venezuela además de los países centroamericanos, con el sentimiento de los pueblos afro americanos impregnados de las ideas de democracia, igualdad y libertad del discurso intercultural (Borón, 2006). El cual se fundamentó en ejemplos representados en diferentes figuras que jugarán el papel de símbolos: Gandhi quién apeló a la conciencia religiosa hindú, Bureguiba se inspiró en el

laicismo transformador de Kemal Ataturk, mientras que Ho Chi Minh planteará la revolución comunista junto a la emancipación nacional, Nelson Mandela fue el más claro ejemplo al conseguir una democracia multirracial en Sudáfrica (Meredith, 2010).

Las grandes desigualdades sociales llevaron al descontento social, fue pronto aprovechado por los nacionalismos anticolonialistas. Los grandes conflictos bélicos trajeron una fuerte aceleración al proceso de crisis de los sistemas coloniales. Los factores que lo explican, según Meredith, son varios, a saber:

- Las derrotas de Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Bélgica y Holanda supuso un fuerte desprestigio de las metrópolis occidentales en sus respectivos imperios coloniales. El ejemplo más claro es la apelación que los japoneses hicieron a los pueblos que conquistaron para unirse y rebelarse contra el dominio de los blancos europeos.
- Los soviéticos desintegraron a la gran URSS desde su propia ideología anticapitalista y antiimperialista.
- Todos estos hechos han impulsado a la ONU a jugar un papel impulsor del proceso descolonizador.
- Hoy desde Inglaterra y desde Francia se habla de un antiimperialismo lingüístico

Como se puede ver, esta propuesta está sólidamente fundamentada por los conceptos anteriores aplicados a la adquisición de una segunda lengua, en este caso el inglés además, con una visión emancipadora y decolonizante. Consecuentemente se propone un bilingüismo descolonizador, mediante el cual se aproveche las condiciones que brinda el inglés como lengua internacional que posibilita el acceso a la ciencia y la técnica, además del manejo de la alta tecnología y las comunicaciones, sin menoscabar los procesos culturales locales, ni poner el estado al servicio de las potencias que han ejercido un dominio hegemónico en el mundo o tener como referentes al eurocentrismo y la dominación estadounidense. Es lograr a través del inglés nuestro propio mundo posible.

Ese mundo posible dado por las configuraciones de las imágenes que la cultura ha sellado como impronta y en la forma como la gente de nuestro contexto recrea una y otra vez esa impronta de aquella. *Márquez-Fernández, Álvaro B. (2013, pág. 20) señala que:*

“Es urgente, entonces, tomar muy en cuenta las propuestas de cambios que presentan los movimientos sociales alternativos y emancipadores, en especial, los que surgen en América Latina, para generar una experiencia educacional en la formación

ciudadana que pueda profundizar la discusión sobre los asuntos públicos inherentes a los intereses y necesidades de una ciudadanía que se realiza políticamente a través del diálogo con el Otro, siendo que es solamente por medio de éste que la identificación, reconocimiento y alteridad de los ciudadanos puede abrir el espacio de convivencia intercultural según auténticos principios de democracia social.”

Luego, los imaginarios, configuran el complejo conjunto de representaciones de un sujeto, lo configuran a "imagen y semejanza de su prójimo" o en otros casos a completa desemejanza. Entonces, el registro imaginario está instaurado en su contexto, en la realidad que le circunda. El género humano, por naturaleza es colectivo y social, configurado por el lenguaje. De ésta forma, el sujeto se agrupa, conforma colectivos, crea organizaciones e instituciones que estructuran el orden social. Pero colectivo, también es lo *común* a un número de individuos, es la característica que el grupo comparte un mismo interés, por lo cual se *identifican*. Este es uno de los sentidos fundamentales que sustentan la opinión pública. El origen del sentido se da por la *trascendencia*. Así lo señala (Sidekum, 2013).

“A vocação do ser humano, segundo Levinas e para a transcendência. Em sua relação com Deus, o ser humano ultra passa sua dimensão do ser. O ser humano é chamado para o bem e para o infinito através de alteridade absoluta”.

La trascendencia es una “relación con una realidad infinitamente distinta de la mía”. Es un encuentro con lo que me *enfrento*, pero que, a pesar de enfrentarme a él, no puede caber en lo que Yo soy. Y el hecho de no caber en lo que yo soy no significa que no lo pueda poseer en mi corporeidad, sino que *no puede quedar reducido a mí como sujeto*; que bien lo puedo tematizar, que lo puedo comprender (en el sentido etimológico), que lo puedo poseer, porque puedo dominar lo que es (y eso se puede hacer con lo que es en el fenómeno)... pero que nunca puedo alcanzar esa su esencia en la que él se da y por la que se da como tema, comprensión o posesión (Talavera, 2011).

El discurso genera la identificación en lo público, generando colectivos de opinión que su interacción intersubjetiva va creando una identidad en su interacción comunicativa al generar acuerdos de sentido, o consensos como de desacuerdos y de descenso, a través del ejercicio simbólico del análisis, del compartir discursivo (Enrico, 2011). Pero esto es lo que permite que el sujeto se instaure en lo social de una manera distinta.



El aprender un idioma alterno debe ser una acción de reafirmar nuestra identidad y de querer re simbolizar el contexto y la cultura local y no hacer alegorías a culturas y contextos ajenos, pero eso si respetar las diferencias culturales y aprender de los valores ajenos que enriquezcan la cultura propia. En este sentido, retomamos las interrogantes de la investigación

¿Qué teoría sustenta la selección de la cultura materna para la adquisición del inglés como lengua extranjera a través de un estudio cualitativo intercultural?

¿Cómo actúan y se reproducen los modelos interculturales en las actividades cotidianas de la comunidad estudiada?

¿Cómo interactúan socialmente los individuos implicados en la investigación para dar sentido a las acciones que ellos realizan diariamente?

¿Qué elementos brinda el contexto para recrear adquisición/aprendizaje del inglés?

Las respuestas conducen a identificar los elementos que articulan interdisciplinariamente los componentes del nuevo currículo, a través de un proceso de reflexión crítica en los diferentes momentos de la evaluación curricular; a analizar el papel que juegan las inteligencias múltiples en el nuevo currículo; a relacionar la práctica pedagógica, la interdisciplinariedad y la investigación formativa con el fin de establecer que realmente existen los nexos propuestos en el currículo; a partir de la selección de la cultura para determinar las exigencias socioculturales del entorno local, regional y nacional para establecer si el nuevo currículo responde a dichas exigencias.

Ello supone tener una visión curricular y un enfoque holístico como el que se muestra en las figuras 2 y 3. A través de un proceso evaluativo constante con una metodología de Investigación etnometodológica y semiótica se identificarán las Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas que permitan llegar a un diagnóstico y los posteriores ajustes para la selección de la cultura.

La etnometodología y la semiótica se toman como un método que se construye durante la búsqueda, haciendo el camino al caminar. De esta forma, se puede reestructurar el actual currículo con el propósito de fortalecer el proceso pedagógico y un desarrollo profesional de los docentes que enfrentan la responsabilidad de esta problemática compleja que se ha formulado, de manera que no solo proporcionen un mejor aprendizaje a los estudiantes, sino, y sobre todo, que los profesores conviertan el aula en un laboratorio de investigación

pedagógica y educativa, que cambie la práctica tradicional del docente de educación básica y media e incluso universitaria en la formación de docentes de lenguas extranjeras.

A partir del impacto esperado del proyecto, se pretende iniciar un proceso colectivo de reflexión, de discusión permanente y reestructura curricular que ajuste el nuevo currículo a las necesidades académicas pedagógicas, investigativas y socioculturales de la ciudad y la región. De una manera amplia se entiende que la selección de la cultura es un proceso de búsqueda, de negociación, de confrontación y socialización entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad. Este proceso genera unas experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del estudiante en la institución educativa y su contexto.

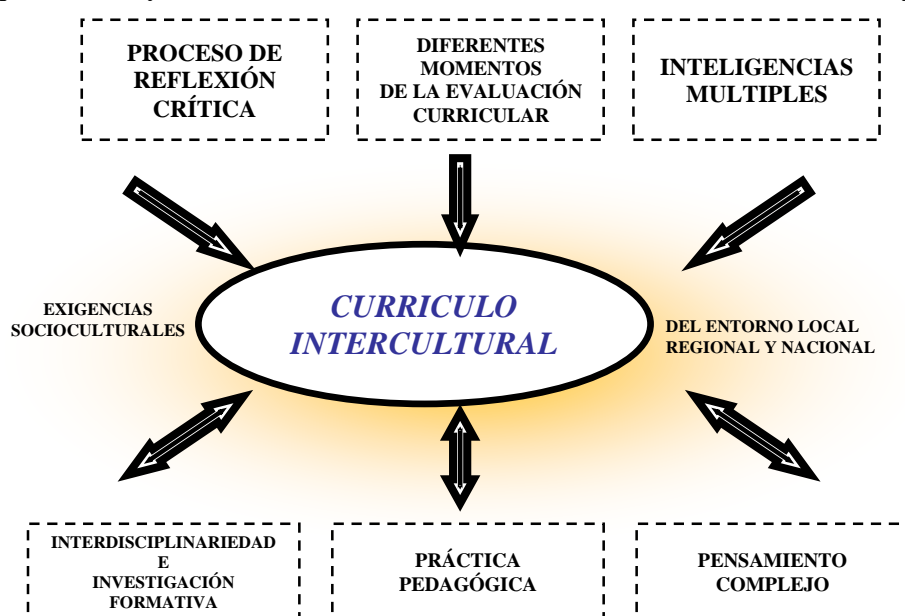


Figura 3: Visión Curricular

Fuente: Soto (2008)

Una alternativa de currículo intercultural exige un replanteamiento del proceso de seleccionar, organizar y transmitir la cultura. Además, implica formular una perspectiva crítica frente al proceso de planificación, investigación y desarrollo educacional y curricular que se ha empleado hasta el momento. Implica también redefinir los roles y funciones que los especialistas del área, los educadores y la comunidad en general deben tener en cuenta en la gestación e implementación del currículo. La figura 4, muestra este tipo de curriculum intercultural.

La nueva cultura seleccionada condiciona la percepción sobre las otras personas, el tipo de interacciones y relaciones que se favorecen, la forma de participación, los mensajes de

aceptación y rechazo. Pero ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan en la práctica a un proceso de adquisición del inglés desde una perspectiva intercultural?, ¿En la práctica, la selección de la cultura puede organizarse de tal forma que permita al estudiante llenar sus experiencias de significado en dos culturas?

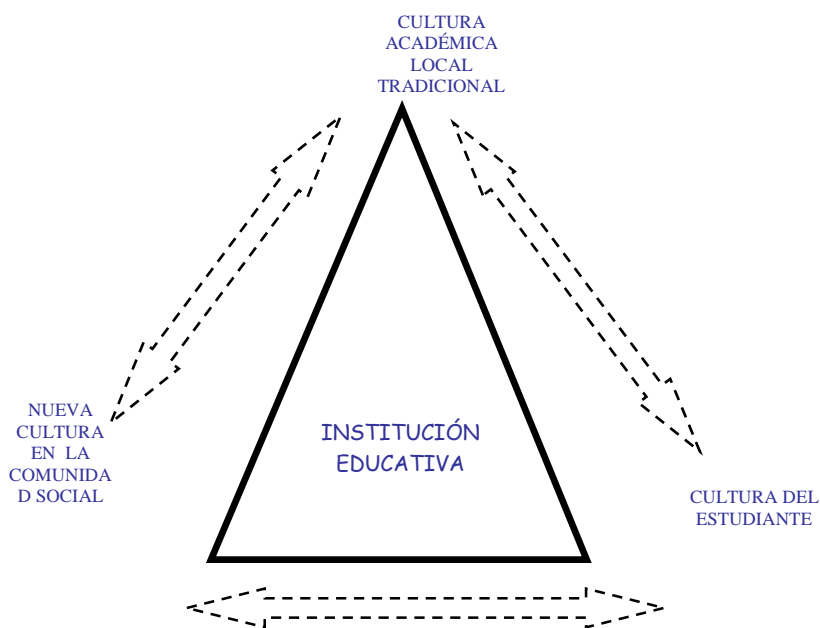


Figura 5. Curriculum intercultural  
Fuente: Soto (2008)

La institución educativa debe preocuparse por construir un puente entre la cultura académica tradicional, la cultura del estudiante y la cultura que se está creando en la comunidad social. De esta manera, el inglés en esta nueva dimensión viene a convertirse en el vehículo esencial por el cual las personas construyen y reconstruyen el significado de sus experiencias.

Un proceso de adquisición del inglés bajo este enfoque intercultural supone no solamente cambiar las intenciones del acto educativo superando los sesgos culturales, sino transformar el mismo proceso de aprendizaje. Se hace necesario reevaluar la cultura institucional y considerar, además de los contenidos mínimos seleccionados, los siguientes interrogantes:

¿Qué conexiones se establecen entre aquello que se quiere enseñar y el significado que tiene el contexto sociocultural del estudiantado y el de la cultura alterna?

¿Cómo se puede articular el currículo en un contexto que atienda la diversidad cultural del medio social circundante?

¿Qué relevancia tiene lo que se enseña para las necesidades del contexto?

¿En qué medida la metodología utilizada favorece la reflexión personal y colectiva, las interacciones entre el estudiantado y el compartir ideas?

¿De qué manera se emplean estrategias didácticas y materiales auriculares para que respondan a distintos modos de conocer y de aprender del estudiante?

Es necesario, igualmente, evitar una concepción simplista y restringida del enfoque intercultural, es decir, una cultura que simplemente barniza con algunos temas el conocimiento de “otra cultura”, abordando aspectos externos, fácilmente convertibles en tópicos (folklore, gastronomía, música, etc.), de una manera casual, accesoria y sin una relación real con los demás elementos del contexto. También, es aconsejable trabajar la diversidad cultural no sólo en momentos específicos (como la celebración de alguna fiesta o acontecimiento histórico-cultural) pues esto estaría más acorde con otros modelos de educación (el currículo aditivo o agregado, por ejemplo) (Jordan, 1998).

Ambas perspectivas no hacen parte de un currículo intercultural. Al abordar la lengua extranjera de una manera aislada de los demás aprendizajes y asignar a algunos de estos una mayor valoración en el currículo, se pueden llegar a potenciar estereotipos y tópicos a partir de temas del lenguaje o de las ciencias sociales. Pero generalmente esta ha sido la forma en que algunos docentes han abordado el tema de la diversidad cultural en el currículo de sus instituciones bilingües. Es claro que esta perspectiva curricular no es la adecuada para abordar el tema de manera holística y efectiva en el desarrollo de las capacidades para la convivencia en una sociedad pluralista y tolerante a pesar de que, de alguna manera, estos planteamientos resultan beneficiosos al facilitar el reconocimiento explícito de la diversidad y son útiles para luchar contra el menosprecio, la anulación y la marginación o cualquier forma de discriminación social (Cazden, 1988).

El enfoque más efectivo para la educación intercultural es, sin lugar a dudas, aquel que funciona como un eje transversal que cruza y enriquece cursos, niveles, etapas y áreas curriculares. Enfoque que debe considerarse como una responsabilidad compartida por el profesorado y formar parte explícita de sus programaciones didácticas, en las que a su vez se hace necesario definir los objetivos relacionados con la educación intercultural que se pretende para el estudiantado, a través de los contenidos específicos de las distintas disciplinas para desarrollar las competencia intercultural a través del análisis discursivo de los textos.

Los contenidos de las disciplinas deben abordarse situándolos en su verdadero contexto, relativizándolos y analizándolos desde otra(s) mirada(s) cultural(es). La interculturalidad debe ser el clima o ambiente global de referencia en el que se desarrolla toda la actividad educativa. Un clima que desde todas las áreas curriculares contribuya a desarrollar la competencia intercultural del estudiantado, objetivo esencial en el currículo bilingüe.

Aprender haciendo y aprender jugando toman, entonces, su verdadera dimensión en esta etapa del aprendizaje del ser humano, cuando se están moldeando y modelando fuerzas relacionadas con el sentimiento, las emociones y los afectos, es decir, con el sentir. De ahí la importancia de una educación artística (dramatizaciones, música, dibujo, mímicas, representaciones, plásticas teatro, literatura), no solamente en lenguas extranjeras, sino en todas las áreas del currículo (Soto, 2008).

Por lo tanto, cualquier planeamiento intercultural al respecto debería realizarse a la luz de los presupuestos de la renovación Curricular, es decir, la utilización del enfoque Humanístico-Comunicativo-Significativo-Lúdico-Natural-Artístico, entre otros (Yalden, 1987). Este enfoque le permitiría al niño la interacción con el mundo que le rodea, las relaciones consigo mismo, la relación con la música, con el dibujo dinámico, la poesía, la pintura de agua, los títeres, del arte en general; con el inglés y con los demás saberes escolares.

La enseñanza de los distintos saberes en un currículo integrado e integrador se fundamenta en los siguientes principios, que Nunan (1998) resume en:

- Currículo centrado en el estudiante
- Objetivos en términos de aprendizaje efectivo y significativo: aprender a aprender.
- Principios lúdicos del aprendizaje. Planeación de actividades basada en solución de problemas.
- Establecimiento de metodologías adecuadas de enseñanza y aprendizaje, usando actividades comunicativas y significativas.
- Implementación del idioma como medio de desarrollo, de comunicación y de significación.
- Hacer que los niños sean conscientes de su propia cultura y la valoren.
- Participar en trabajo de grupo.

- Interrelación de diferentes áreas del currículo.
- Enseñanza y aprendizaje colaborativo

La introducción progresiva de procesos de adquisición y de aprendizaje del inglés en la enseñanza de una lengua extranjera contribuye a la calidad de la educación porque determina que por lo menos una disciplina, la lengua extranjera, percibida como un soporte o un instrumento de conocimiento y ya no como un objeto autónomo y aislado del mismo (MEN, 2016) Es muy fácil hacer entender el argumento de que el idioma es la herramienta universal de pensamiento y que pierde todo sentido cuando se identifica simplemente como un conjunto de reglas y palabras por aprender, sin proyectarse en forma alguna al servicio de las otras áreas.

Complementariamente, es muy difícil entender por qué durante mucho tiempo el inglés se ha visto como un saber secundario y no como una disciplina fundamental. Pero es, incluso contradictorio, pensar que otras disciplinas como el español y las matemáticas, también tengan sentido fundamentalmente como lenguajes de análisis y construcción de conocimiento, y que por sí mismas no deben erigirse solamente como objeto de conocimiento.

¿En qué se beneficia el sujeto teniendo una visión del idioma por el idioma mismo (la gramática, la fonética, la estilística, etc.) en lugar de aplicarlo al conocimiento del mundo y la exploración de la realidad?

¿Y las matemáticas, por ejemplo, acaso no acuden permanentemente a la realidad para ejemplificar sus operaciones y principios?

¿Por qué entonces se mantienen como disciplinas aisladas desvinculadas del contexto y con un alto poder en el currículo?

Al considerar todas las áreas del currículo en su condición de aportantes a la formación integral del ciudadano, éste debe emerger como persona intelectualmente activa y socialmente comprometida en forjar el tipo de nación para enfrentar los desafíos que plantea este nuevo siglo. Si este proyecto se limitara a proponer sus logros al servicio de otra disciplina al azar, se constituiría apenas en una solución parcial a los problemas que aquejan a la educación.

Por eso vale la pena proponer el desarrollo de una experiencia ambiciosa de reconstrucción curricular en la cual la interculturalidad no solo se constituya en vehículo de construcción de

conocimiento sino en estrategia del mismo proceso. Esta experiencia conducirá a identificar los elementos que articulan interdisciplinariamente los componentes del nuevo currículo, a través de un proceso de reflexión crítica en los diferentes momentos de la evaluación curricular; a analizar el papel que juegan las inteligencias múltiples y el pensamiento complejo en el nuevo currículo; a relacionar la práctica pedagógica, la interdisciplinariedad y la investigación formativa con el fin de establecer que realmente existen los nexos propuestos en el currículo; a determinar las exigencias socioculturales del entorno local, regional y nacional para establecer si el nuevo currículo responde a dichas exigencias.

Este es un gran reto en el que estarnos comprometidos todos. La presencia de una lengua extranjera en el currículo del ciclo básico primario. No debe interpretarse, entonces, como la intrusión de un “extraño” desarticulado del proceso de formación, sino por el contrario, la presencia activa de un elemento de enriquecimiento y disfrute, en pro de su crecimiento personal, psicoafectivo, sociocultural e intelectual.

De acuerdo con la característica anterior, el proceso de adquisición del inglés debe ser integrado. Porque debe responder a la forma como conoce el hombre, porque la realidad no está fraccionada; el mundo es un todo estructurado, donde los diversos elementos se interrelacionan cambiando y evolucionando permanentemente. Elementos y estructuras no se conciben sin “relaciones”, esto es, no aislados e independientes ni funcionando automáticamente, sino siempre con respecto a... y en función de otro elemento o estructura (Aldridge, 2007)

### **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. Madrid: UNED.
- Aldridge, J. &. (2007). Current issues and trends in education. New York: Allyn & Bacon.
- Beuchot, M. (1999). Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo. Mexico: Caparrós editores.
- Bilingüe, E. C. (2016). Basic Learning Rights. Bogotá: MEN.
- Bilingüe, E. C. (2016). Suggested curriculum structure. Bogotá: MEN.

- Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Calvet, L. J. (2005). *Linguística y colonialismo: breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: FCE.
- Canagarajah, A. S. (2000). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. New York: Oxford University Press.
- Cazden, C. B. (1988). *Class discourse*. Portsmouth : NH Heinemann.
- Cicarelli, M. &. (2011). *Enseñar para comprender: El rol del docente*. Recuperado el 25 de 05 de 2015, de Psicopedagogía. com: [www.psicopedagogia.com/rol-docente](http://www.psicopedagogia.com/rol-docente)
- Degregori, C. I. (1999). *Pueblos indígenas y democracia en América Latina. Sociedades multiculturales y democracias en América Latina, 177-210*.
- Di Pego, A. (2013). *Comprensión, narración y juicio en la obra de Hannah Arendt: Una reinterpretación a partir de los escritos de Walter Benjamin y Martin Heidegger. (Doctoral dissertation)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Enrico, J. (2011). *Educación, cultura y subjetividad: del sujeto moderno a los sujetos contemporáneos de la educación en la Argentina. International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 33). State, Education and Society: new perspectives on an old debate. . San Luis Potosí, México: Publicación CD ROM. : ISCHE, COLSAN, CIESAS, SOMEHIDE, UASLP y SEP*.
- Fandiño-Parra, Y. J.-J.-V. (2012). *Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Educación y educadores, 15(3), 363-381*.
- Flores Jiménez, Y. (2015). *Estudio del uso de redes sociales virtuales (RSV) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de inglés en el aula de los estudiantes del nivel de bachillerato del colegio técnico Don Bosco de la Kenedy en el año lectivo 2014-2015*. Bogotá: Universidad Pedagógica Distrital.
- Freud, S. &. (1999). *El malestar en la cultura (Vol. Vol. 3)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1997). *Inhibición, síntoma y angustia Obras completas, 20*. Madrid: Alianza Editorial.



- García, R. (2008). Análisis etnometodológico sobre el dinamismo del habitus en Bourdieu y Elias dentro del desarrollo de actividades corporales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, (1)(124), 209-231.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13-28.
- Henríquez, S. S. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (36, 131-151.
- Jordan, J. L. (1998). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. a. Barcelona: Paidós.
- Márquez-Fernández, Á. B. (2013). Crisis ideológica de la democracia liberal: representación social y legitimidad política. *Encuentros*, 11(2), 67-76.
- MEN. (2016). *lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.
- Meredith, M. (2010). *Mandela: A biography*. New York: Simon and Schuster.
- Montesdeoca, J. G. (2015). Los retos de la interculturalidad para la academia. *Sophia*, (18), 111-124 .
- Montiel, Z. D. (2011). J. Ha bermas: Lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(39), 47-72.
- Moreno Santacoloma, m. d. (2005). *Innovaciones pedagógicas: una propuesta de evaluación crítica*. Bogota: Editorial Magisterio.
- Muñoz, B. (2005). *Modelos culturales: teoría sociopolítica de la cultura (Vol. Vol. 152)*. Barcelona: Anthropos Editoria.
- Navarro Romero, B. (2010). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*.
- Nunan, D. (1988). *The kearner-centered currículo*. Glasgow: : Cambridge university Press.
- Odina, M. T. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Osorio, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar: tradiciones y prácticas académicas*. Bogotá: Plaza y Valdés.

- Reynoso, C. (1998). *Corrientes en antropología contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- Ríos, A. (2002). Los Estudios Culturales y el estudio de la cultura en América Latina. *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, 247-254.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Madrid: Paidós.
- Schütz, A. P. (1979). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*.
- Sidekum, A. (2013). Alteridade e Subjetividade em E. Levinas. *Utopía y Praxis* 18 (60), 31-39.
- Soto Molina, J. E. (2008). *El currículo intercultural bilingüe. La naturaleza humana integrada a su mundo cultural*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Talavera, B. A. (2011). Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas: propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones fenomenológicas*, (3), 393-405.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI.
- Torres, J. M. (2005). *Análisis y perspectivas filosóficas, epistemológicas e históricas de la contemporaneidad desde un discurso crítico-pedagógico*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Van Dijk, T. A. (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación. Programa FORTE-PE.
- Yalden, J. (1987). *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. London: Prentice-Hall International Press.
- Žižek, S. (1998). *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.