

EDITORIAL

Enseñanza y aprendizaje del inglés: Intersecciones con la cultura y la interculturalidad

Editor invitado:

José Aldemar Álvarez Valencia

jose.aldemar.alvarez@correounivalle.edu.co

Escuela de Ciencias del Lenguaje,

 [0000-0003-2736-8457](https://orcid.org/0000-0003-2736-8457)



Esta obra está bajo la [licencia internacional
Creative Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Álvarez Valencia, J. A. (2022). Enseñanza y aprendizaje del inglés: Intersecciones con la cultura y la interculturalidad. *Praxis, Educación y Pedagogía* (10), e1013240. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.13240

La perspectiva intercultural ha tocado la puerta de casi todas las disciplinas del conocimiento. Desde las matemáticas hasta la sociología, los diferentes tejidos que conforman el gran tapiz del saber han sido últimamente entretejidos por los hilos de lo cultural. Son hilos que generan un tono que había estado ausente en la distribución cromática del tapiz del conocimiento de la mayoría de las disciplinas. Es el tono de la inclusión, de la superposición de lo humano sobre la técnica, la objetividad, la productividad y la comodificación de la experiencia vital que ofrece la educación. De nada sirve aprender sobre todo si no se entiende que la educación es un proyecto de construcción y co-construcción y no de la autodestrucción del ser humano y lo que lo rodea. Quizás nos hemos enfocado tanto en conocer lo que está fuera

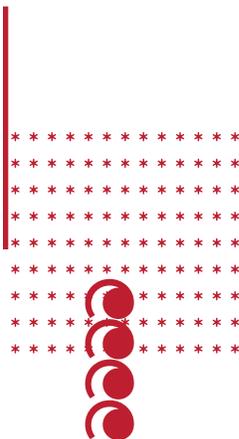
de nosotros que a menudo pasamos por alto la importancia de explorar y comprender lo que yace en nuestro propio ser. Una mirada hacia nuestro interior siempre deja ver que somos seres que necesitamos pensarnos, pensar al Otro y pensarnos en relación con el Otro. Es decir, la construcción del conocimiento en nuestra época nos invita a la inclusión de la diversidad; a incluirnos a nosotros mismos, a incluir a aquellos seres humanos y no humanos que viven en copresencialidad con nosotros. Es una invitación a la inclusión del 'Otro' en todas sus diversidades, ya sean raciales, lingüísticas, sociales, culturales, espirituales, étnicas, de género y de especie, entre otras. Es una invitación a descubrir la relacionalidad ontológica, la *respons-abilidad* y la interdependencia entre los seres que compartimos este espacio vital (Barad, 2007).

Al igual que muchas otras disciplinas, la lingüística aplicada y, en particular, la enseñanza del inglés han empezado su propio tejido alrededor de la interculturalidad. Es decir, se han preocupado por entender cómo se aborda la relación intercultural que aflora cuando los recursos semióticos de hablantes del inglés se encuentran con los de hablantes de otras lenguas. Cada interlocutor trae consigo un repertorio de recursos semióticos culturales; un conjunto de significados que han sido producto de su convivencia y proceso de socialización en diferentes grupos socioculturales conformados por la familia, la región, la nación, y afiliaciones étnicas, lingüísticas, profesionales, de sexo y género, entre otras (Álvarez Valencia, 2021). Es así como la cultura es ese repertorio de recursos semióticos desarrollados de manera subjetiva por los individuos en procesos de *inter-acción* con el mundo humano, animal, material e inmaterial. A pesar de ser producto de un proceso de apropiación subjetiva, ya que los individuos desarrollan repertorios culturales únicos, más que repertorios unitarios afiliados a determinado grupo humano, los recursos semiótico-culturales adquieren su estatus de referentes culturales debido a que están anclados a procesos de regularización, ritualización, convencionalización, coordinación y coherencia grupal (Álvarez Valencia, 2022).

La visión de la cultura presentada arriba nos permite concebir la interculturalidad como el encuentro entre miembros de diferentes grupos socioculturales que, en la comunicación, se apalancan en sus recursos semióticos, ya sea la lengua, su etnia, género, identidad política, entre otros, para negociar significados. ¿Qué es la interacción humana sino una negociación de significados a través de nuestros recursos semióticos? En la enseñanza de la lengua extranjera, se ha superado la visión transnacional de la interculturalidad, comprendida como la interacción entre hablantes de diferentes naciones. La visión se ha complejizado, con algunos autores indicando que también se presentan encuentros interculturales



dentro de las mismas naciones (Byram, 2021) debido a la naturaleza multirracial, multiétnica o multilingüe de ciertos territorios. Sin embargo, como se expone aquí, en una visión más micro de las relaciones humanas, cualquier interacción tiene el potencial de ser intercultural dado que los individuos pertenecen a diferentes grupos culturales determinados por sexo, edad, etnia, lengua, región, nación, profesión, entre otras. Como ilustración, es muy claro que, en países como Colombia, individuos de diferentes regiones (e.g. paisas y costeños) son socializados en prácticas, creencias, dialectos e ideologías diversas (repertorios de recursos semióticos). De manera que, en el encuentro entre representantes de ambas regiones, se recurre a la negociación intercultural. Es muy común, entonces, que en las interacciones diarias las personas simultáneamente estén negociando significados asociados con su membresía a diferentes grupos culturales desde categorías como el género, sexo, raza, etnia, clase social etc. Es por esta razón que los encuentros interculturales deben ser examinados desde el prisma de la visión interseccional, puesto que las relaciones humanas están influenciadas por las diversas categorías identitarias a las que se afilian los individuos (Hill-Collins y Bilge, 2006).



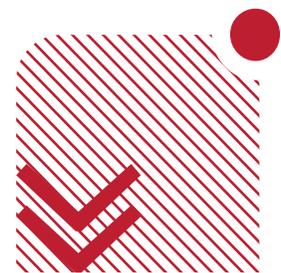
En el caso del aula de clase de inglés, la relación intercultural con los textos o miembros de la comunidad angloparlante constituye una de las múltiples manifestaciones de la interculturalidad. Dentro de las clases, los estudiantes se involucran constantemente en negociaciones de tipo intercultural con base en sus múltiples afiliaciones identitarias. En una clase de lengua en un campus como la Universidad del Valle es común encontrar estudiantes afrodescendientes, indígenas, miembros de la comunidad LGBTIQ, estudiantes de la ruralidad, y estudiantes con diversidad funcional auditiva o de movilidad, entre otras. Este tejido de diversidades, constituido por los recursos semiótico-culturales que encarnan los estudiantes a través de sus estilos comunicativos, su corporalidad, y sus discursos, es negociado a través de la lengua extranjera. En este caso, los estudiantes no solamente están negociando con los recursos semióticos propios de la cultura objeto, sino que además están negociando acerca de sus recursos semióticos utilizando como vehículo el inglés.

La interculturalidad, entonces, es multifacética, multidimensional y multidisciplinaria como se puede observar en los diversos abordajes de los autores de este número especial. El volumen incluye reflexiones y estados del arte sobre temáticas que intersectan o evocan los principios de la interculturalidad y la enseñanza de lenguas, como el inglés, desde diferentes ángulos. En la contribución de Quintero (2022) se reflexiona sobre cómo la formación docente de los profesores de inglés constituye en sí un ejercicio de accionar político del cual no son conscientes, en su mayoría, los profesores en los programas de licenciatura.

La autora argumenta que dadas las condiciones históricas y políticas de nuestro país al igual que su constitución multicultural, los programas de lengua deben comprometerse con la formación de futuros maestros que respondan a los procesos y transformaciones sociales, culturales y políticas del país de manera crítica y sustentados en principios de la educación para la justicia social. Para lograr este compromiso, la interculturalidad tiene mucho que aportar, en especial desde la perspectiva crítica y decolonial que proponen autores latinoamericanos (Mignolo y Walsh, 2018; Walsh, 2009).

La perspectiva crítica es también adoptada por Jaramillo Cárdenas quien realiza un estado del arte para indagar sobre los significados otorgados a conceptos en boga como la interculturalidad, la competencia intercultural, y la competencia comunicativa intercultural en Latinoamérica. La autora reporta que, a pesar de la gran influencia de conceptualizaciones y modelos de evaluación de la competencia comunicativa intercultural de origen anglosajón y europeo, se encuentran desarrollos propios de la perspectiva intercultural en el sur global. Indica que es a partir de la década de los 90s en la que los académicos empiezan discusiones más fluidas sobre el tema en “relación con discursos sobre la etnicidad y apoyando la idea de darle más voz a las comunidades minorizadas, haciéndolos más visibles en sus diferencias, problemas, tradiciones, derechos y formas de vida” (Jaramillo Cárdenas, 2022, p. 12; traducción propia). Jaramillo Cárdenas concluye que, si bien los modelos de competencia comunicativa intercultural para la enseñanza del inglés pueden servir como base para informar construcciones propias, dichos modelos no aplican necesariamente a nuestros contextos latinoamericanos. Por lo tanto, la tarea de los latinoamericanos es construir su propio camino en el desarrollo de modelos de educación intercultural que correspondan con las realidades de América Latina.

En “Linguistic ideologies, multilingualism and ELT in Colombia: A review of the literature” (Ideologías lingüísticas, multilingüismo y enseñanza del inglés en Colombia: Una revisión de la literatura) de Arias-Alzate (2022), se analiza cómo las ideologías lingüísticas tienen una relación directa con los significados que las personas construyen de las lenguas, su aprendizaje y el multilingüismo. Como se indicó al inicio de este escrito, los individuos somos producto de los significados en los cuales se nos socializa dentro diferentes grupos culturales. Nuestro repertorio de recursos semióticos denota todos aquellos significados co-construidos o desarrollados por nosotros mismos que facilitan o incluso dificultan nuestra *inter-acción* en la vida diaria. Algunos de esos recursos semióticos son más

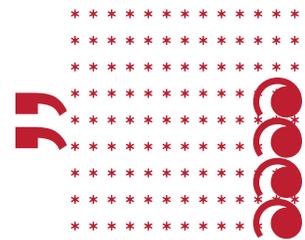


cotidianos, como, por ejemplo, los significados acerca de qué es ser hombre o mujer. Sin embargo, otros significados pertenecen a espacios más especializados, como es el caso de nuestras visiones acerca de la lengua extranjera, el multilingüismo entre otros. Arias-Alzate, mediante una revisión de literatura en revistas colombianas, devela que los significados asociados a los conceptos que él exploró movilizan ideologías que han sido diseminadas por años por agentes promotores del inglés en el mundo. De esta forma, el inglés se presenta como una lengua dominante sobre otras lenguas, mientras los hablantes nativos siguen siendo representados como el modelo lingüístico a seguir. Esta posición de supremacía, reportada por Arias-Alzate, promueve visiones monolingües pretendiendo ignorar la naturaleza multilingüe y las múltiples afiliaciones identitarias de los integrantes de la sociedad colombiana. El artículo concluye con un llamado a profundizar más en las ideologías lingüísticas y su impacto en diferentes contextos escolares donde confluyen múltiples lenguas, grupos culturales e identidades.

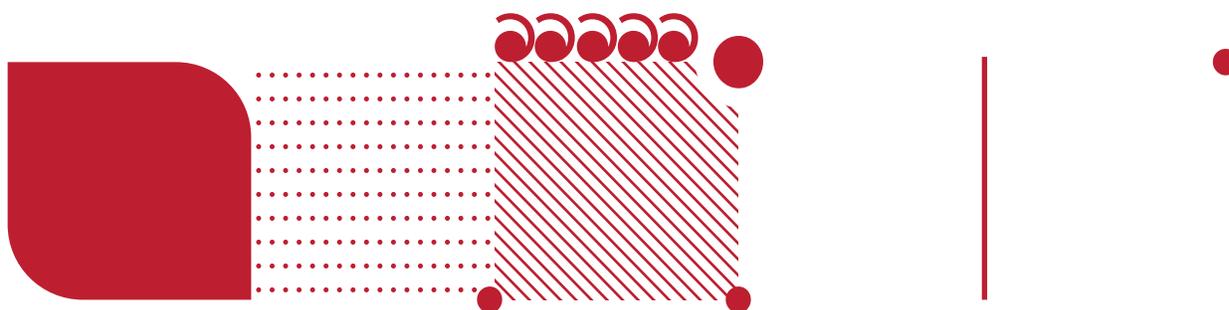
El tema de la identidad y la cultura en la enseñanza del inglés es explorado a fondo por Acosta Acosta, quien en su contribución examina el abordaje de la identidad en diferentes estudios que han publicado las revistas colombianas. Para iniciar, Acosta Acosta reporta que “la identidad cultural tuvo la mayor frecuencia de aparición, influenciado probablemente por el interés en la comunicación intercultural y la educación en lenguas” (Acosta Acosta, 2022, p. 5; traducción propia). Sin embargo, como lo he mencionado arriba, las afiliaciones identitarias están influenciadas, y en muchos casos determinadas, por los grupos culturales en los cuales somos socializados o con los cuales nos involucramos. Cada uno de estos grupos aporta a la construcción del repertorio de recursos semióticos de cada individuo, a través de los cuales se manifiestan distintos posicionamientos identitarios. Estos posicionamientos explican los resultados reportados por Acosta Acosta, quien identifica los siguientes tipos de identidades: identidad profesional de los profesores de inglés, identidad de los aprendices de lenguas, identidad de los formadores de lenguas, identidad LGBTQ, identidad sexual, de género, identidad nacional, regional, social, ética y juvenil. Esta multiplicidad de dimensiones del ser en los últimos años ha sido explorada desde un paradigma postestructuralista, siendo Norton (2000) una figura de gran influencia para los académicos colombianos que han indagado sobre la identidad en la enseñanza del inglés. El autor concluye que la identidad como área de exploración es relativamente reciente en el campo de la enseñanza de lenguas en nuestro país. No obstante, está experimentando un crecimiento significativo en términos de su conceptualización, estudio y reflexión, abarcando la conexión entre las identidades de los estudiantes, la lengua y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Indudablemente, el reconocimiento de las múltiples diversidades que encarnan los estudiantes a través de sus afiliaciones identitarias requiere de reflexión y conciencia intercultural. Esto queda claro en la contribución de Castro Garcés quien hace una revisión de artículos “publicados acerca de las investigaciones que promueven la conciencia intercultural a través de planeaciones pedagógicas estratégicas” (Castro Garcés, 2022, p. 2; traducción propia). La autora reporta resultados interesantes que contribuyen a enriquecer los hallazgos de las otras investigaciones o reflexiones compiladas en este volumen. Por ejemplo, la conciencia intercultural puede emerger de diferentes abordajes de la cultura en el aula, incluyendo las percepciones de los estudiantes sobre la lengua, la cultura o la perspectiva intercultural; mediante intervenciones pedagógicas o las narrativas de estudiantes participantes en programas de estudio en el extranjero. En concordancia con estudios anteriores (Álvarez Valencia, 2014), persiste la tendencia a concentrar las investigaciones en el contexto universitario y con población de estudiantes de programas de formación docente en lenguas extranjeras. Sin embargo, la autora subraya que este aspecto es positivo dado que “si queremos expandir la perspectiva intercultural en el país, ...estos futuros profesores serán más conscientes del papel de la dimensión cultural en la variedad de contextos y niveles de educación que enseñarán” (Castro Garcés, 2022, p. 22; traducción propia). El artículo finaliza con una invitación a articular perspectivas como las pedagogías basadas en comunidades y los fondos de conocimiento (*funds of knowledge*) que facilitan el acercamiento a las comunidades y una oportunidad para la comprensión intercultural.

Los diferentes artículos que constituyen este número dan unas puntadas más al gran tejido de la interdisciplinariedad que entreteje los hilos de varias disciplinas, para poco a poco dar vida a nuevas formas de ver, saber y estar en el mundo. Es decir, a nuevos significados o recursos semióticos. Estos nuevos significados en la lingüística aplicada se materializan a través de los diferentes abordajes de la enseñanza del inglés y su relación con la cultura, la interculturalidad, la decolonialidad, la identidad, las lenguas, las ideologías y otros marcos interpretativos que, como se observa en las diferentes contribuciones de este número, presentan un panorama esperanzador de la academia colombiana y latinoamericana. La preferencia por marcos de interpretación críticos, la adopción de perspectivas postestructuralistas de la lengua y la identidad son muestras fehacientes de un cambio epistémico –en la manera en que conocemos–, pero a la vez un cambio ontológico –en la manera en que nos conocemos y nos concebimos–.



Con todo lo anterior, son varios los interrogantes y desafíos que dejan las diferentes reflexiones y estudios que se presentan en este número. El mayor de ellos consiste en poder vislumbrar el resultado final de un tejido de colosal tamaño; una construcción colectiva a la cuál solo tenemos acceso de manera parcial, como si estuviéramos parados en medio de una de las figuras de las Líneas de Nazca. Sin embargo, contrario al tapiz de geoglifos creado por nuestros ancestros en el desierto de Nazca, que cobran sentido cuando se observan desde el aire, el tejido del conocimiento de las humanidades y las ciencias es simbólico e inacabado. Debido a que ninguno de nosotros puede visualizarlo en su totalidad, se requiere la participación mancomunada de todas y todos, de manera que, a partir del aporte individual y luego disciplinar a través de lo que tejemos y vemos en el tapiz, podamos reconstruir una imagen global de lo que como especie hemos tejido hasta el momento. Ese es el gran reto del ser humano: poder visualizar de manera colectiva lo que hemos tejido y, a partir de ahí, buscar su comprensión.



Referencias bibliográficas

- Acosta Acosta, P. E. (2022). Identity in Colombian English Language Teaching Journals: A critical literature review. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (10). https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12299
- Álvarez Valencia, J. A. (2014). Developing the intercultural perspective in foreign language teaching in Colombia: A review of six journals. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.896922>
- Álvarez Valencia, J. A. (2021). Practical and theoretical articulations between multimodal pedagogy and an intercultural orientation to second/foreign language education. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez Espinosa, & O. Vergara Luján (Eds.), *Interculturality in teacher education: Theoretical and practical considerations* (pp. 41–69). Programa Editorial Universidad del Valle.

- Álvarez Valencia, J. A. (2022). Trans-semiotizing and re-sourcing resources in language education: Towards a multimodal social semiotic perspective on intercultural communication. En N. Miranda, A. M. Mejía & S. Valencia (Eds.), *Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field* (pp. 172-187). Routledge.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Castro Garcés, A. Y. (2022). Raising intercultural awareness in Colombian Classrooms: A descriptive review. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (10). https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12297
- Hill-Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Jaramillo Cardenas, C. (2022). Intercultural Communicative Competence Models and Assessment versus an Intercultural Latin America Path. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (10). https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12428
- Mignolo, W., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Norton, B. (2000). *Language and identity in language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Longman.
- Quintero, L. M. (2022). Envisioning Pre-service English teacher education in Colombia as political action. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (10). https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12296
- Walsh, C. E. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. En V. M. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp.14–53). 7 Letras.

