

¡El aula de idiomas! Enfoquemos desde la interculturalidad con una orientación kantiana

The language classroom! Intercultural approaches from a Kantian orientation

Leonor Sáez Méndez

e-mail: leonorsaez@um.es
Universidad de Murcia. España

Resumen: La cuestión de transmisión de una lengua desde una perspectiva integral requiere fundamentos más amplios que los meramente lingüísticos. Desde una perspectiva interdisciplinar centro mi investigación en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, principalmente, en el impacto que las variables afectivas y un enfoque Intercultural pueden tener en la incorporación de ellas. Ello me ha llevado a reflexionar sobre los principios del método comunicativo, los principios interculturales y por ende sobre la ética. En el Kant crítico y poscrítico se encuentran reflexiones de carácter teórico-empírico que sustentan dichos principios y ayudan a encontrar nuevas propuestas dentro del método comunicativo. La reflexión teórica va acompañada de diferentes ejemplos y propuestas prácticas.

Palabras clave: Enseñanza de adultos, investigación educativa, enseñanza de lenguas extranjeras, innovación educativa, enfoque interdisciplinar, filosofía de la educación.

Abstract: The question of transmission of a language from a holistic perspective requires broader than purely linguistic grounds. From an interdisciplinary perspective, I focus my research on the teaching/learning of the L2s, mainly on the impact that affective variables (both in cognitive and intercultural processes) may have on the incorporation of an L2 (in this case German at an A.1 level). This fact has taken me to reflect on the principles of the communicative method, intercultural processes and, hence, ethics. In the critical and post-critical Kant, one can find reflections of a theoretical-empirical nature which sustain those principles and help find, for those lacks, new proposals within the communicative method. Theoretical reflection is accompanied by different practices proposals for the classroom

Keywords: Adultlearner, Educational research, foreign language teaching, educational innovation, interdisciplinary approach.

Recibido / Received: 29/05/2016

Aceptado / Accepted: 12/04/2017

1. Introducción

Para abordar las posibilidades que nos abre el enfoque intercultural partimos de diferentes perspectivas. En primer lugar, el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de lenguas* apunta que actualmente la metodología de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (L2) sobrepasa cuestiones estrictamente lingüísticas o estrictamente psicológicas. Por ello, el presente artículo busca ahondar en una filosofía de la educación de fundamentos kantianos que dé cuenta, en un sentido amplio y de forma integradora, de la lengua y su *contexto*, en algunos autores dicho *contexto* se denomina cultura¹.

En segundo lugar, desde el ámbito de la docencia de las L2 en las últimas décadas, como apunta Byram, tampoco es concebible por la mayoría de la comunidad docente una enseñanza-aprendizaje sin incorporar el contexto donde se habla dicha lengua. Esta tendencia no está libre de otra dificultad: la puesta en común de qué significa cultura o en un sentido más amplio, cómo definir el concepto o disciplina que contextualiza a la L2. Kramsch (2014, p. 5) afirma que «La pragmática intercultural, la comunicación intercultural y el aprendizaje intercultural son algunas de las áreas de la lingüística aplicada que estudian el vínculo entre lengua y cultura». Ramos Ramírez en su artículo de 2016, se refiere al acto de educar desde la antropología «(...) como un proceso socio-histórico de transmisión y adquisición cultural (...). Es decir, cada evento educativo es histórico, tiene lugar en un contexto histórico y social particular». Paricio (2014, p. 216) busca un concepto de cultura que se apoye también en la antropología. Ella afirma que en la actualidad «(...) el concepto de cultura que prevalece es el antropológico, esto es, el de cultura con c minúscula, entendiendo por tal las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad, etc.» En la actualidad hay una tensión entre enfoques estructuralistas y post-estructuralistas de la cultura². Ahora bien, sea desde una perspectiva u otra lo que podemos afirmar es que en la didáctica de idiomas se observa, paulatinamente, un cambio hacia una orientación intercultural (debido a los contextos sociales de comunicación intercultural en los que estamos sumergidos) frente a la que tendía a reforzar una competencia comunicativa. La orientación intercultural tiene, por tanto, una concepción integradora entre lengua y su contexto.

En tercer lugar, desde la perspectiva del estudiantado observamos cierto giro en la disposición a incorporar un idioma. A partir el 2000 llevo analizando, mediante encuestas³, la disposición de los participantes en los cursos de alemán que imparto en la Universidad de Murcia, tanto en el Servicio de Idiomas, como en el

¹ Ver Kramasch (2014) sobre la relación entre lengua y cultura en la perspectiva histórica.

² Traducción propia

³ En los últimos 15 años realizo una encuesta en los grupos que se inician para determinar la disposición de los alumnos.

Departamento de Traducción e Interpretación. A partir del 2009, se observa, a pesar de una demanda orientada a la migración, que el alumnado alega unos motivos más instrumentalistas para aprender una lengua. Además, le sigue acompañando una serie de prejuicios y estereotipos de la cultura meta.

Por último, apuntamos que la *competencia intercultural* además de considerar los aspectos socioculturales y antropológicos del concepto cultura se centra en «la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad» (Trujillo Sáez, 2001).

En esta contextualización que podríamos entender desde la tensión entre una demanda más instrumentalista para el aprendizaje - enseñanza de un idioma y una dimensión humanista del proceso, es interesante analizar la visión de un estudioso de las lenguas. Diego Marani⁴ (2005), traductor del Consejo de la Unión Europea en Bruselas, propone una disposición diametralmente opuesta a la instrumentalización y más en consonancia con el *Marco de Referencia*, para acercarse a la incorporación de los idiomas como lenguas extranjeras. El autor nos muestra, desde la perspectiva del estudioso, otras dimensiones diferentes a esa instrumentalización. Nos abre un espacio lúdico, pues se trataría, según él, de buscar aquellas otras dimensiones que son las que nos llevan, realmente, a experimentar y transmitir lo complejo y *fascinante* que puede ser el incorporar una segunda lengua. Su categorización de *fascinante* tiene un trasfondo humanista y se basa en la posibilidad que nos abren las lenguas de contactar e incorporar otras identidades y de contrastar la cultura propia con la cultura meta, en definitiva, se trataría de promover una apertura cultural afectiva en la línea que demanda el enfoque intercultural.

Resaltamos que Marani plantea aquí una cuestión de identidad, pues el aprendizaje de una L2 puede entenderse como un proceso que cuando se vive realmente, ya no es tanto un aprendizaje instrumental que instrumentaliza la cultura de destino, sino que no puede abstraerse a la vivencia en ella. Todos los que hacen esta experiencia estarían sometidos en algún momento a una elección entre la esquizofrenia de dos identidades seccionadas y enfrentadas (la de la lengua materna y la de la L2) o, por el contrario, y de forma positiva, se entiende la incorporación de la L2 como la suma de otras identidades, como la esencia de una identidad que lo es como plural y no una identidad excluyente, como sería la de la primera elección. Este momento, para los que eligen la segunda elección, es el que Marani define metafóricamente como el resultado de un *viaje* al que él le da el sentido de la búsqueda para entender la vida. En el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de lenguas* se recoge esta perspectiva más dinámica de la lengua. Se propone un cambio en el método comunicativo en lo que respecta a la formulación de objetivos basándolos en identidades plurilingües, apoyadas en *identidades múltiples*. En este sentido (Paricio, 2014, p. 219) afirma:

⁴ Creador del *europanto* un *sabir* creado con palabras de varias lenguas europeas. Independientemente de su éxito, los principios que lo sustentan son similares a los que sustentan el plurilingüismo.

Según hemos indicado anteriormente, los enfoques comunicativos, predominantes hasta no hace mucho en la enseñanza de las lenguas, han sido objeto de críticas por privilegiar una concepción instrumental del aprendizaje de éstas, obviando o reduciendo a un papel anecdótico la dimensión cultural [...]el enfoque comunicativo fallaba sobre todo en dos aspectos: 1) no reconociendo plenamente los lazos entre lengua y cultura; y 2) no siendo consciente de que el aprendizaje de otra cultura era insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que, para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura.

Partiendo de esta demanda de reflexión contrastiva y de poner el foco del aprendizaje de lengua sobre ambas culturas (meta y propia), un objetivo que ya recogen el *Eurycice 2001* y el *Marco europeo*, observaremos que estas premisas no están lejos de las de Diego Marani, en que la meta principal es convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes y *mediadores interculturales* capaces de integrarse en un contexto de identidades múltiples. Lo que implica también que se ha cambiado el modelo del Enfoque Comunicativo del hablante nativo. Claramente se ha producido un cambio paradigmático. Pues si anteriormente se entendían como objetos de investigación de la enseñanza-aprendizaje de idiomas la lingüística y la cultura, definiendo a esta última desde diferentes disciplinas, se añade ahora otro objetivo el de lograr una *conciencia intercultural*.

El *Marco europeo*, como apuntamos más arriba, define la *conciencia intercultural* en relación a una competencia reflexivo-contrastiva. La reflexión que se nos propone entre la propia comunidad y la de las lenguas meta. El concepto de *conciencia intercultural* aparece en inglés como *critical culture Awareness* y en francés *savoir s'engager* (Paricio, 2014, p. 221). Ambos términos están más en consonancia con el espíritu del *Marco* que la denominación que se ha dado en castellano, ya que esta pierde una connotación social de compromiso ciudadano. En 2008 Byram, en su comunicación en un congreso internacional celebrado en Grecia, llama la atención sobre el cambio que se experimenta en los objetivos para la enseñanza de las lenguas:

I want to emphasise that the contemporary emphasis in the European context on intercultural dialogue, especially during the year 2008 which was designated the year of intercultural dialogue, has to be taken as a serious context for language teaching and this has implications for the ways in which language teachers see their work and their possible influence upon learners (Byram, 2008, p. 122).

Estos planteamientos nos vienen a decir que tratamientos esporádicos de acontecimientos culturales u obras monumentales, incluso geografía humana o descripciones de la cotidianidad, como contenidos del concepto cultura, en los manuales de las L2, son tan poco eficaces en la formación de *mediadores culturales*, como aprender vocabulario en un diccionario sin contextualizar. Por lo tanto, lo peculiar de la enseñanza de idiomas es que no solo de forma transversal como en otras materias, sino también temáticamente, y esta es una de las cuestiones

centrales del enfoque intercultural, debe ir dirigida a la persona como ser humano y no como un estudioso de la materia.

La comunicación apela al ser humano en su totalidad [...]. 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. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera (Instituto Cervantes, 2002, p. 1).

Para continuar la reflexión sobre el tema remitiremos este *status quo* a tres ámbitos: al cognitivo (reflexión y contraste), al afectivo (la alteridad, el sentimiento del otro como lengua o como hablante) y por último al ético (cómo potenciar la relación con el otro individuo, con el diferente). Para ello, dividimos la reflexión en dos partes, en la primera tratamos los aspectos analíticos-críticos y en algunos presupuestos del método comunicativo que no siguen un desarrollo de la *conciencia intercultural*. En la segunda parte nos concentramos más en aspectos constructivos, propositivos relacionados con el enfoque intercultural.

2. ¿Qué carencia encontramos en el método comunicativo?

Nos centramos en analizar dónde se encuentran realmente las carencias del método comunicativo respecto a los objetivos que el *Marco* define como *perspectiva integradora de lengua y conciencia intercultural* desde el ámbito *cognitivo, estético y ético*.

Las nuevas necesidades sociales (globalización y migración, fundamentalmente) nos plantean que los estudiantes necesitan ir más allá de la adquisición de un sistema lingüístico, y los docentes necesitan investigar nuevos modos para orientarlos (Byram y Fleming, 1998). Lo que se plantea aquí como alternativa docente no es fácil a corto plazo, por varias razones: por las dificultades presupuestarias que se reflejan en dotaciones a los centros en personal y en medios, por la falta de ayudas a la investigación para proseguir en el avance e implementar los postulados recogidos en el *Marco*, porque los cambios que proponemos significan un cambio pedagógico a nivel general, etc. Volviendo al aspecto metodológico, uno de los problemas más claros de abordar que se nos presenta son los materiales para el aula de idiomas.

Los manuales de los que disponemos⁵ parten básicamente de una organización funcional del léxico necesaria para entender y producir ciertas funciones contextualizadas, en algunos casos exagerando el lenguaje coloquial,

⁵ Me refiero a los materiales provenientes de los manuales que disponemos en clases del alemán como lengua extranjera para el Nivel A1. No es importante citarlos ya que aquí tratamos de principios y estrategias de aprendizaje y no de análisis de manuales (sobre el tema: Sáez Méndez, 2012)

pero generalmente, enfatizando el uso del lenguaje auténtico. Las estructuras gramaticales y el vocabulario se contextualizan en diferentes tipos de situaciones con el fin de solucionar diferentes necesidades comunicativas cotidianas. En este punto la cuestión es cómo definir o demarcar que la comunicación es exitosa. Como venimos observando dichas funciones no son meramente lingüísticas, sino que engloban variables afectivas, conocimientos culturales. Por tanto, se entiende aquí, siguiendo el *Marco de Referencia*, como un componente imprescindible de la comunicación exitosa la disposición del discente en un sentido amplio, junto a su *conciencia intercultural*, ya que el aprendizaje lingüístico tiene que contemplar la exigencia *intercultural*. Desde el primer ámbito, se trata, por tanto, de observar que además de estrategias cognitivas y constructivistas, también hay que trabajar las emociones. En la mayoría de manuales de alemán actuales observamos grandes avances en la creación de estrategias cognitivas y constructivistas, modelaciones, pero no se provee de materiales que posibiliten trabajar afectos tales como el miedo, el miedo escénico específico, a la hora de iniciar una comunicación real en otro idioma que no sea el materno y que no se dan, por ejemplo, en la infancia. Se trataría de contemplar modos de eliminar los bloqueos, en definitiva, materiales, que fomenten la espontaneidad en la inmediatez del lenguaje y de la intuición⁶ en la resolución de situaciones abiertas, etc. En definitiva, orientaciones que ejerciten la autonomía, que favorezcan la confianza del alumno en su propia capacidad expresiva dentro y fuera del aula, es decir, también en el contacto con ciudadanos de la cultura meta.

Respecto a la cultura, por una parte, se observan avances en una mayor sensibilidad en la incorporación de temas sobre la cultura meta, desde una perspectiva antropológica o sociocultural, pero no de forma contrastiva. Se siguen centrando, fundamentalmente, en la transmisión de conocimiento y no tanto en trabajar conceptos estéticos, me refiero, por ejemplo, a provocar *asombro*, estimular la reflexión mediante el contraste (de la cultura meta y de la propia, etc.). Es decir, orientaciones que estarían más cerca del enfoque intercultural y de la formación de una *conciencia intercultural*. Por otra parte, el enfoque comunicativo elaboró un conjunto de propuestas comunicativas que cubren algunas de las necesidades de los alumnos, pero dejan varias sin cubrir.

Se echa de menos una preparación que superase los actos comunicativos más allá de la apertura lingüística, por tanto, no se tematiza lo que sería también función del docente desde el enfoque intercultural, orientar y ayudar al discente a una apertura personal al mundo. En definitiva, se manifiestan lagunas en los campos que engloban también el trabajar la intuición y la espontaneidad. La intuición, como inferencia y como creatividad, pues en todo proceso exitoso de comunicación, la intuición y la espontaneidad elaborada tienen un papel determinativo ya que son disposiciones psico-afectivas y de presupuestos estéticos que dotan de sentido los objetivos de la *conciencia intercultural* entendida desde el segundo ámbito, es decir, desde la estética.

⁶ Entendida como posibilitadora de establecer inferencias espacio/ temporales, tanto en un sentido cognitivo, como estético.

Una segunda problemática, que tematizaremos a partir del punto 3, es la de centrar la *conciencia intercultural*, necesariamente como transnacional, pero desde un referente europeo y no mundial, como en algunos puntos manifiesta el *Marco de referencia*. De ahí que en nuestra segunda parte la reflexión esté guiada por presupuestos kantianos de orientación *cosmopolita*.

3. Presupuestos teóricos en los que se apoya el método comunicativo

El método comunicativo significó un importantísimo cambio de perspectiva en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, cambios que estaban en consonancia con las necesidades comunicativas de la enseñanza de idiomas. La enseñanza-aprendizaje de idiomas deja de ser el preámbulo de la corrección gramatical para potenciar más las posibilidades del conversar. Ello pone claro que el método manifiesta en la literatura e investigación la influencia de las teorías cognitivas y del Humanismo, aunque también contenga algunos postulados conductistas de ejercitación mecánica⁷. Este método concibe la lengua como un organismo vivo, y como un sistema de habilidades, de disposiciones necesarias, para una comunicación exitosa.

La influencia de la corriente cognitivista en los manuales comunicativos queda manifiesta en su respuesta al *conductivismo*, especialmente, en los procesos de percepción del significado, en lo referente a la ejercitación de la gramática (primando los principios inductivos en detrimento de los deductivos) en la asociación e incluso en el diseño de algunas estrategias de aprendizaje. Estos son principios del cognitivismo que toma el enfoque comunicativo para el diseño del aprendizaje separándose del *conductivismo* que influenciaba corrientes anteriores.

La crítica a un aprendizaje basado en la memoria muestra también la influencia del cognitivismo en el enfoque comunicativo. Este propone, por ejemplo, desde la perspectiva de Ausubel (1963), que la enseñanza debe facilitar el procedimiento mental activo por parte del aprendiz y recoge las tres etapas de los cognitivistas: la primera pretendería preparar al alumno a través de la búsqueda de saberes previos que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje; la segunda, activaría los conocimientos previos al presentar los contenidos y la tercera trataría de estimular la integración y la transferencia en virtud de la nueva información adquirida. De este modo, mediante los *Organizadores Anticipados*, tanto el conocimiento previo, como el conocimiento de estrategias, facilitan resolver situaciones cerradas y también abiertas.

De tal modo, el *Aprendizaje Significativo* y los *Principios de Asimilación*, defendidos por Ausubel (1963) ponen de manifiesto que las estrategias de la enseñanza basadas en este modelo se fundamentan, especialmente, en la necesidad por parte del profesor, de determinar los conocimientos previos⁸ de los alumnos y

⁷ Se entiende, también, que todo proceso de aprendizaje para la incorporación de la lengua no puede obviar la ejercitación mecánica.

⁸ No nos referimos aquí a los conocimientos previos del alemán ya que son iniciales, pero pueden ayudar aquellos conocimientos que se tengan por haber estudiado otra lengua.

crear oportunidades para que puedan tomar conciencia de su conocimiento, para que de esta forma se favorezca el proceso asociativo.

Así, las estrategias se concentran precisamente en remitir a ideas previas y generar asociaciones con otros ejemplos ya incorporados, ya sean en lingüística, o en cultura. Los «aprendices eficaces», los que dominan las estrategias propuestas por el método, son por lo tanto los aprendices a los que se les aviva la atención, seleccionan la información, adquieren la nueva información, la almacenan y pueden posteriormente recuperarla (recuperarla, aplicarla y generalizarla a otras situaciones nuevas), se les ve como grandes procesadores, interpretadores y sistematizadores *activos* de la información que reciben utilizando una amplia variedad de estrategias diferentes. Estos individuos tienden a asumir responsabilidad en su propio aprendizaje y se esfuerzan para adaptar ese a sus necesidades y a sus objetivos (C. Chadwick, 1985). Monereo (1990) define las estrategias del aprendizaje como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones –problemas, globales o específicos de aprendizaje desde una perspectiva intelectual. Resumiendo, ambas perspectivas referidas a las estrategias de aprendizaje son relativas a la teoría del conocimiento y sí son recogidas, con mayor o menor acierto, por los materiales de los que disponemos en el aula.

No sería razonable discutir la utilidad de las estrategias de aprendizaje, ni que deban introducirse con los contenidos, como parte de ellos, pero quedan abiertas, para garantizar el éxito de la comunicación humana varió aspectos que van más allá de las estrategias meramente intelectuales-cognitivas que un aprendizaje integral contempla, es decir, posibilitar la memorización del vocabulario, saber orientar las escuchas, establecer reglas nemotécnicas, en definitiva, son valiosas estrategias para organizar y archivar la información o estrategias que nos ayuden a investigar, pero se limitan a resolver problemas de aprendizaje desde una perspectiva cognitiva. Nuestra expectación está ante la búsqueda de estrategias que trabajen las variables afectivas y más allá de ello, comportamientos que respondan a parámetros éticos y que son áreas de investigación del enfoque intercultural.

Por ello, observamos en el punto anterior que la enseñanza de idiomas pone de manifiesto que, en una comunicación exitosa, además de funciones lingüísticas y conocimientos culturales, debemos trabajar en el aula estrategias afectivas. Aquí se apunta que también forman parte de ellas otras que no están tematizadas para trabajar *estratégicamente*, aspectos que hagan exitosa la comunicación, que nos faciliten la interrelación: Entre ellos enumeramos la curiosidad, la espontaneidad, la intuición, la superación del miedo escénico, los bloqueos, apreciar la diferencias sin menospreciar, todo ello como parte de las estrategias afectivas y además de parámetros éticos. Kant establece la diferencia entre lenguas habladas y escritas en su tratado *Sobre Pedagogía – Über Pädagogik* publicado en 1803:

Todas las cosas están hechas de manera que el Entendimiento sigue en primer lugar a las impresiones sensibles y la memoria tiene que mantenerlas. Así sucede en los idiomas. Estos se pueden aprender o por una Memoria formalizada, o a través del medio que nos rodea, siendo este último el método mejor para las lenguas vivas [...] El memorizar es necesario, pero no se saca

nada en absoluto con ejercicios, por ejemplo, el aprenderse de memoria el conversar (Kant, 1977c, pp. A80/ B81)⁹.

De tal forma que Kant, en 1803, al igual que el enfoque intercultural o el *Marco de Referencia*, entienden que para aprender una lengua en uso se precisa de un contacto directo con la cultura meta. Para facilitar la preparación de ese momento se precisa introducir en el aula reflexiones que ayuden a elaborar los sentimientos sobre la cultura meta, con el fin de crear una huella afectiva como parte de la *conciencia intercultural*. La cuestión es ahora como trabajar la afectividad no sólo mediante la información directa, sino también mediante la elaboración de los miedos o el desconcierto, es decir de forma mediada. Esta llamada desde la pedagogía kantiana a la necesidad de contextos situacionales reales es interesante para entender que todo acto de comunicación está constituido también por aspectos no accesibles directamente, sino mediados. En el punto anterior nos referíamos al *asombro* volvemos a él, como parte de una reflexión contrastiva. Este es el momento donde la reflexión kantiana se dirige a la *estética*, pues el *asombro* es una forma en la que se manifiesta lo *sublime*. El sentimiento de lo *sublime* nos ayuda a elaborar materiales para trabajar la resistencia desde la perspectiva (la ansiedad y los miedos en el aula) de este espacio artificial que nos facilitará, posteriormente, la situación real.

Rocas audazmente colgadas y, por decirlo así, amenazadoras, nubes de tormenta que se amontonan en el cielo (...) etc., reducen nuestra facultad de resistir a una insignificante pequeñez, comparada con su fuerza. Pero su aspecto es tanto mas atractivo cuanto mas temible, con tal de que nos encontremos nosotros en un lugar seguro.(...) (Kant, 1977b, pp. B 104 A103).

Transportando esta metáfora del nacimiento del sentimiento intelectual al aula, nuestra tarea consistiría en ejercitar y reflexionar sobre la resistencia para crear huellas afectivas. Se trata de provocar la vivencia de la confusión, del vernos amenazados y sentirnos insignificantes ante el contacto con personas de la cultura meta, para poder mediante la elaboración de la resistencia ir simultáneamente construyendo un lugar seguro. Interesante es llevar a cabo estas experiencias en los niveles iniciales. Realizar esto, además, en el lugar seguro que significa la clase, es una ventaja para crear esa huella afectiva para una posterior vivencia en la cultura meta.

No encontramos en los materiales disponibles actualmente estrategias para trabajar, las confusiones y ansiedades, las resistencias o los bloqueos, es decir, las estrategias en el campo afectivo y muchos menos en el ético, pues son aspectos que tienen que ver con acciones que superan a las pragmático-técnicas. En un aprendizaje autónomo, en un sentido amplio, de lo que se trata es de enseñar a los estudiantes a elaborar las estrategias propias de algo que además no es un proceso cognitivo aislado, enseñarlos a ser autónomos en el medio, ser autónomos para

⁹ Traducción propia, como en el resto de los textos kantianos que no han sido traducidos todavía al castellano.

vivir en la cultura meta, es decir en situaciones abiertas y que generan sentimientos de confusión.

4. Corriente humanista en el método comunicativo

Es sabido que fue la corriente humanista la que hizo poner el acento, en los manuales comunicativos, en el trabajo en grupo, en dinámicas de grupo, en la necesidad del crecimiento personal, esta última especialmente, desde la potencialidad del concepto de autonomía, o en informaciones sobre las costumbres o la vida del país, tanto de forma colateral, como temática. Fue esta corriente la que introdujo el aprender a sentir en la intersubjetividad, en la empatía de los aprendices o en el respeto y amor por los rasgos culturales y costumbres de los países de la lengua de destino. Pero nuestro interés está en la reflexión contrastiva en las culturas, en el trabajo de resistencias y prejuicios, así como en los presupuestos éticos de una *conciencia intercultural*.

Desde una perspectiva positiva del afecto reparemos en dos componentes del aprendizaje, el amor y la empatía. El trabajo de la empatía como resultado de descifrar los bloqueos, los miedos frente a lo extraño, forma parte de las *estrategias pragmáticas* a las que nos referíamos antes. Partimos de las siguientes cuestiones: ¿Cómo se hacen conscientes y se resuelven conflictos afectivos en la ausencia de experiencias cognitivas previas cuando estamos en el proceso de incorporar una lengua? ¿Es el otro, el extranjero, el extraño solo un concepto que podamos cuantificar? ¿Es el otro solamente captable intelectualmente? Orientadas estas cuestiones desde el pasaje kantiano de la *pedagogía*, que citábamos antes, sabemos que incorporar una lengua implica *vivir en el medio*, ya que no se puede enseñar a conversar de memoria (C.f. Kant, 1977c, pp. A 79/80). Esta es la cuestión que no podemos olvidar en el aula: que transmitimos una lengua para conversar, para orientar a *mediadores interculturales*. Transmitir para ese *viaje* de Marani, al que nos referíamos en el primer apartado, hace necesario el giro que nos posibilita una orientación kantiana. Nos planteamos a través de Kant cuál es la posición del otro, del extraño y cómo esa posición – *parece* limitadora, aunque no lo es en realidad. Es importante tener presente como premisa de partida, que lo extraño, lo ajeno, puede también presentarse velado, oculto en un miedo, en una turbación y hay que descifrarlo, es decir, que la realidad de la otra cultura se nos da velada, más que desde una posición de transparencia. En segundo lugar, que las informaciones sobre el país y sobre los habitantes de la cultura meta permiten establecer un contraste cultural con la materna. Además, es sugerente también que mediante dicho contraste puedan aflorar los prejuicios respecto a la cultura meta y a la propia. Lo que supone un avance en la *conciencia intercultural*. Se superan prejuicios culturales y se intenta sustituir por un sentimiento de curiosidad.

Proponemos volver a Kant, porque definiendo los parámetros en los que nos movemos, observamos que nuestras dudas no van tanto, en este punto, a la resolución de una función lingüística mediante estrategias de aprendizaje (Vigotsky 1979: *ley de la doble función*), sino a la posibilidad de estrategias para resolver situaciones comunicativas multiculturales, pero además volvemos a él porque manifiesta que toda formación debe ser *Cosmopolita*. Para ello sopesamos

la orientación, primeramente, en Kant y luego la contrastamos con postulados en Habermas para establecer con mayor claridad las diferencias, a las que nos referiremos, entre estrategias pragmáticas y éticas.

La cuestión que tratamos está relacionada con la disposición de los estudiantes frente a la cultura meta a la que nos referíamos en el apartado 1, es decir, del uso de estereotipos, de valorar mediante prejuicios. El resultado de la acción del estudiante es la de desvalorizar la cultura meta con la intención, posible, de supervalorar la propia. Siguiendo a Kant observamos que él describe en la antropología una situación de conflicto de intereses, con una solución, en principio, pragmática con la metáfora de un árbol (Kant, 1997c, pp. A18/19). Kant viene a decir que, si el árbol crece sólo, aislado, lo haría torcido, pero en el bosque rodeado de sus iguales crece recto, debido a la resistencia de los demás árboles a ceder su espacio, pero en su necesidad de buscar la luz y el sol, crece recto. Esta posición de intersubjetividad, no tanto como una *comunidad ideal de hablantes* (Habermas, 1981) donde todos llegan a entenderse racionalmente, sino desde las resistencias y bloqueos frente a lo extraño se acerca más a las posiciones actuales y cotidianas en nuestras sociedades multiculturales y es un desafío para el trabajo en el aula.

Pasado este momento de la descripción de la resistencia como primer sentimiento pragmático, ya con un sentimiento velado de justicia, no habla Kant únicamente de estrategias pragmáticas, sino que recurre a la *pedagogía* como ciencia, como disciplina, para transmitir comportamientos éticos. En este campo el docente se enfrenta a cuestiones éticas, a promover a la reflexión y a la exigencia de transmitir la tolerancia como un requisito de la función pedagógica. Llegados a este punto donde el árbol a través de la resistencia puede ir recto a la meta y en compañía, se nos plantean una serie de cuestiones. Se trata de centrarnos en: ¿cómo trabajar las resistencias y los bloqueos que producen el acercamiento a otras culturas? (Sáez Méndez, 2009, pp. 231-242). Esta cuestión que puede entenderse como habilidades sociales, desde la pragmática, para Kant formarán parte de la ética. Desde esta perspectiva encontramos dicha cuestión escasamente tratada o desarrollada en los manuales de texto, e incluso en los cuestionarios del Portfolio Europeo de las Lenguas (e-Pel), en el documento personal promovido por el Consejo de Europa. Pero antes de centrarnos en la propuesta kantiana como marco de referencia sobre la cuestión ética de nuestra pregunta, nos vamos a referir para estructurar más claramente la pregunta a otra corriente de pensamiento que tiene influencia en el aspecto humanista del método comunicativo, me refiero a la *Pragmática*. Se sugiere, desde este enfoque que los libros de texto recojan determinadas temáticas que mediante contrastes culturales nos posibilitasen crecer pragmáticamente, por saber resolver la situación dentro de la cultura meta, pero sería humanamente más enriquecedor que también se traspasara esta exigencia pragmática y se recayera en la cuestión ética.

5. Orientación humanista desde el pragmatismo en el método comunicativo

Como hemos dicho anteriormente, el método comunicativo concibe la lengua como un medio para la comunicación con lo que provee a los materiales de

enseñanza de recursos como las funciones comunicativas, la teoría del contexto y los «actos de habla» (Searle/ Austin), es decir, el enfoque Comunicativo recoge presupuestos filosóficos del Pragmatismo. Dentro de estas corrientes observamos que la teoría de los *actos de habla* de (Habermas, 1981) se sitúa entre las corrientes pragmáticas del lenguaje que fundamentan el método.

Habermas en la búsqueda de la fundamentación para la racionalidad universal, en la que se debe basar todo planteamiento teórico, parte de un concepto pragmático de la racionalidad articulada en el lenguaje. El lenguaje no sería sólo, según su propuesta, un sistema de *actos de habla*, sino que sería la práctica en la que se articula la racionalidad humana. En palabras de Habermas en 1989:

La inteligibilidad es la única pretensión universal (a satisfacer de forma immanente al lenguaje) que los participantes en la comunicación pueden exigir de una oración. En cambio, la validez del enunciado que se hace depende de si éste refleja o no una experiencia o un hecho; la validez de la intención expresada depende de si coincide con la intención que tiene en mentes el hablante, y la validez del acto de habla ejecutado depende de si ese acto se ajusta a un transfondo normativo reconocido. Mientras que una oración gramaticalmente correcta satisface la pretensión de inteligibilidad, una emisión o manifestación lograda ha de satisfacer tres pretensiones de validez: tiene que ser considerada verdadera por los participantes, en la medida en que refleja algo perteneciente al mundo; tiene que ser considerada veraz, en la medida en que expresa las intenciones del hablante, y tiene que ser considerada normativamente correcta, en la medida en que afecta a expectativas socialmente reconocidas (pp. 327-328).

De manera que, a través del diálogo en una comunidad ideal de habla, según Habermas, se daría la posibilidad de establecer la universalidad e imparcialidad de la racionalidad comunicativa. Pero Habermas va más lejos, pues creía haber encontrado en esta comunidad la fundamentación de la aspiración ilustrada de basar el ideal emancipatorio en una racionalidad teórica y práctica sustentada en *la comunidad ideal de diálogo*.

Observamos que la propuesta habermasiana de la *intersubjetividad* no da cuenta de todos los aspectos que se agrupan en relación a este tema, por ello no puede ser el único estímulo, es decir, deben haber orientaciones que recojan los principios interculturales cuando no sean dirigidos a una intersubjetividad, reflejo de *una comunidad ideal de hablantes*¹⁰. Esa intersubjetividad no reconoce el conflicto, la resistencia de árboles que posibilitan indirectamente un bien común. Pretendemos aquí, al igual que pasa en los presupuestos de transmisión lingüística, aprender tanto del acierto, como también del error, aunque los errores respecto a las habilidades sociales serán, en este texto, los prejuicios, los prejuicios que se dan entre los individuos de diferentes culturas. Una vez reconocidos estos serán

¹⁰ No defendemos el conflicto o el prejuicio como única forma de avance, simplemente defendemos que puede ser canalizado.

tratados en el aula como bloqueos o resistencias para ser descifrados mediante la reflexión conjunta. Si volvemos a la metáfora kantiana, arriba mencionada, la necesidad de resistencia de otros árboles, causa el crecimiento recto, no sería el modelo de proceso intersubjetivo de la *comunidad ideal de diálogo*, pues las tres pretensiones de validez no describen el conflicto, ni tienen pretensión de dar cuenta ante un objetivo ético, ya que son presupuestos lógicos. En la práctica del aula, observamos, sin embargo, que son más el número de casos donde el bosque y la rectitud de sus árboles se gestan más mediante la elaboración de la superación de la resistencia, que en el consenso.

La carencia en los manuales sobre cómo trabajar en el aula los bloqueos en los procesos intersubjetivos en relación a la cultura meta es manifiesta. En la mayoría de los casos en los que los manuales, siguiendo los principios comunicativos, se hacen eco de trabajar la intersubjetividad, lo hacen a partir de situaciones configuradas desde la pragmática y no recogen la propuesta kantiana de descifrar el bloqueo y las resistencias como medio indirecto de llegar a una exigencia ética.

6. ¿Cómo orientar la Interculturalidad teniendo en cuenta una demanda ética?

La pregunta aquí va dirigida, desde una concepción integral de la lengua, no al estudio de la lengua sino a la persona, pues el acercamiento a otras culturas y el contraste potencia no sólo la capacidad comunicativa, sino actitudes para categorizar el mundo, para orientar la curiosidad, para sumar identidades, vivencias y para poder ensayar posicionamientos éticos ¿cómo trabajar con el enfoque intercultural desde un planteamiento ético? Se trata, por tanto, de buscar *un concepto de Interculturalidad* que no se base en una concepción conceptual-descriptiva solamente, ni tampoco en fundamentos difícilmente cotejados en la realidad (tales como *una comunidad de hablantes ideales*) ni en un concepto que siga exclusivamente una orientación pragmática o funcional. Se trata de añadir un plus, de intentar crear en el aula de idiomas un espacio reflexivo para elaborar el sentimiento, para trabajar la *intersubjetividad intercultural*. Hay que dejar espacio a la reflexión de qué significa la interrelación con la cultura meta, en su manifestación como causa de angustia, de miedos, de algo que produce al mismo tiempo atracción y temor. Por una parte, se trata de identificar estos prejuicios y por otra, de crear en el aula situaciones ficticias que los emerjan. Con el fin de hacer una huella afectiva que sirva de respuesta a las vivencias reales similares que se darán posteriormente en la cultura meta.

Además, también aclaramos, que no nos referimos a cuestiones tan abstractas y alejadas de la normalidad del aula, pongamos un ejemplo, al ejercitar el comparativo y establecer comparaciones, una vez superados los requisitos lingüísticos, hay multitud de ejemplos para comparar las dos culturas, ciudades de dos naciones, horarios, parques, hospitales, el significado de una ventana, etc. Siempre se puede, tras estos ejercicios comunes donde se ensayan partiendo de diferencias objetivables, pasar a la diferencia entre lo que significa comparar y valorar, donde la pregunta es obvia ¿es lo mismo comparar que valorar? Esta cuestión abre el debate

y aflora la toma de conciencia de los prejuicios de los estudiantes. Reflexionar sobre estos prejuicios ayuda a ejercitar la tolerancia, no solo la empatía.

En el punto en el que nos deja Marani, es posible asirnos a la cuestión del concepto de *cosmopolitismo* en sentido kantiano. La *Estética* y la *Pedagogía* kantiana resaltan el contraste, la resistencia como vía de provocar la reflexión sobre la otredad, en principio como forma de modulación del uno, del aprendiz en la L2, en su relación con lo extraño, con lo otro.

Se trata ahora de avivar indirectamente los prejuicios y provocar, en este campo de conocimiento sociocultural, la confusión, la angustia, incluso enmascarada como desprecio expresado mediante adjetivos jocosos que rozan lo peyorativos (*estos alemanes son tan raros, no se les entienden etc.*) o como exaltación de la cultura propia (*como lo español no hay nada*) son manifestaciones que desvelan un sentimiento intercultural poco cultivado, pero bastante común. Provocar intencionadamente la confusión es una posibilidad del docente ¿con qué fin? Para que, como apuntábamos antes, en la incertidumbre generada afloren los prejuicios sobre la cultura meta y posibiliten vivir la experiencia del descifrar al diferente. Esta experiencia artificialmente creada será nuevamente recordada cuando se presenten situaciones artificiales o reales de comunicación donde la intersubjetividad intercultural las haga necesarias para ser más hábiles socialmente, pero también, más éticos. En esta consideración acudimos de nuevo a Kant en su exigencia de *Ilustración*, donde en la intersubjetividad intercultural llama a las *tres máximas de la Ilustración*: Pensar por uno mismo, ponerse en el lugar del otro y ser coherente (C.f. Kant, 1977KU, pp. A 79/80). El giro que aquí se propone es presentar la cultura meta no de la forma positiva-descriptiva, a la que estamos acostumbrados, sino más bien como una velada fuente de contraste. Los objetivos de ello son:

1. Presentar materiales desde una perspectiva pragmática que susciten a la reflexión para facilitar el aprendizaje, pues los prejuicios producen dificultades añadidas para el aprendizaje.
2. Trabajar con materiales para hacer recaer en no reducir a lo extranjero, a lo extraño, a una caricatura, con el fin de realzar la cultura propia. Establecer pugnas culturales dificulta la apertura a nuevas vivencias en general y de la cultura de destino en particular, reduciendo las experiencias vitales.
3. Elegir aquellos materiales que provoquen poner de manifiesto inductivamente que no nos relacionamos con los españoles, los alemanes, los ingleses etc., sino con unos españoles, unos alemanes, unos ingleses, etc.
4. En este punto no se trata de conocimientos sobre valores culturales o costumbres, sino que se trata de prepararnos para la cultura de destino. Por ello, en esta fase se ha de atender, según Kant, a elaborar un pensamiento ético y no sólo pragmático ¿Cuál es la diferencia fundamental que destacamos desde el kantianismo? Que el fin de la pedagogía no es crear individuos *hábiles*, es decir, que se adapten a la sociedad de la cultura meta para ser querido y tener influencia, es decir, para desarrollar habilidades y estrategias. Para Kant esta necesidad se rige por el gusto variable de cada época. Aprender un idioma y más transmitirlo, enseñarlo tiene como

objetivo facilitar la conversación entre varias culturas, ser árboles del mismo bosque conversadores en diferentes lenguas y con un proyecto universal común, es lo que nos hace interesarnos por el sentido *cosmopolita*. Esta exigencia *cosmopolita* es compleja, pero es una categoría legítima para establecer puentes entre culturas. La otra cultura y sus habitantes no son un bien mercantilista instrumental, ahí podemos preparar y prepararnos, sin reduccionismo de intereses particulares que entran en conflicto con los generales. Tampoco hablamos de una idea teórica sin posibilidades en la práctica. Puede que alguien la entienda como una idea o una orientación, pero como dice Kant, aun así, no es una quimera, aunque encontremos obstáculos para realizarla.

En este sentido leemos en Kant el contenido que podemos dar al enfoque intercultural como fundamento desde la pedagogía. Kant afirma que: «La base de un plan para la educación debe hacerse de manera cosmopolita. ¿Pues cuándo puede ser nociva la idea de un mundo mejor para nuestro bienestar privado? ¡Nunca!» (I. Kant, 1977c, pp. A18)

¿Qué quiere decir la exigencia *cosmopolita*? Según lo que citamos arriba, la pedagogía kantiana es también, aunque con diferentes presupuestos¹¹ a la reflexionada por Habermas, una aspiración *ilustrada* (Kant, 1977c, pp. A18/19). Kant¹² recoge la pretensión emancipadora del *Cosmopolitismo* como una base de la pedagogía, como la unión de intereses privados con los públicos sin conflicto. La exigencia que la *educación* tiene que ser *cosmopolita* tiene como meta enseñar que el interés privado no tiene por qué estar descuidado si se gestiona desde el público. No habría por tanto conflicto de intereses, siempre y cuando no se trate al otro como una amenaza. Esta etapa ética debe ser recogida por toda la formación, es lo que Kant denomina en este opúsculo como exigencia *cosmopolita ilustrada*. Esta exigencia pedagógica tiene un primer momento donde lo extraño se confunde con el *asombro*, ahora no como manifestación del sentimiento intelectual al que nos referíamos en el punto 3, se trata de un momento importante para intervenir, es el momento de la buena disposición del alumno para culturizarse, la persona ruda conducida al asombro, nos ayuda a reflexionar y a descubrir que tales miedos son analizables desde la ética y que lo que asusta, bloquea y parece atemorizante, puede ser contenido de un ejercicio de reflexión, como parte de un ejercicio ético. Volvemos al párrafo que citábamos anteriormente, pero que ahora es necesario completar:

Rocas audazmente colgadas y, por decirlo así, amenazadoras, nubes de tormenta que se amontonan en el cielo [...] etc., reducen nuestra facultad de resistir a una insignificante pequeñez, comparada con su fuerza. Pero su aspecto es tanto mas atractivo cuanto mas temible, con tal de que nos encontremos nosotros en un lugar seguro y llamamos gustosos sublimes esos

¹¹ En Habermas se presenta el correlato de las habilidades del individuo civilizado, desde el ser querido y tener influencias pero no se tiene como orientación un mundo mejor para todos.

¹² Para la idea kantiana de *Ilustración* ver M. Benedikt (1994).

objetos porque elevan las facultades del alma por encima del término medio ordinario y nos hacen descubrir en nosotros una facultad de resistencia de una especie totalmente distinta, que nos da valor para poder medirnos con el todo poder aparente de la naturaleza (Kant, 1977 b, pp. B 104 A103).

En este contexto se entiende el párrafo de la *Kritik der Urteilkraft* en que Kant nos remite al sentimiento del *Sublime Dinámico*, ahora desde la perspectiva del que aprende:

En realidad, sin desarrollo de ideas morales, lo que nosotros, preparados por la cultura, llamamos sublime, aparecerá, al hombre rudo, como atemorizante. Él verá en las demostraciones de poder de la naturaleza, en su destrucción y en la medida inmensa de su fuerza frente a la cual, la suya desaparecerá en la nada. Verá sólo la pena, el peligro, la congoja que rodearían al hombre que fuera lanzado allí. Así, aquel bueno y, por lo demás, inteligente aldeano saboyano llamaba, sin reflexionar, locos (según cuenta el señor de Saussure) a todos los aficionados a la nieve de las montañas. Y ¿quién sabe si quizás no hubiera tenido razón, de haber arrostrado aquel observador los peligros a que se expuso sólo por afición, como suelen hacer la mayoría de los viajeros, o para poder dar de ellos alguna vez una descripción patética? Pero su intención era la instrucción de los hombres, y aquel eminente tuvo y dio además a los lectores de sus viajes la sensación que eleva las almas (Kant, 1977c, pp. B 111 A110)¹³.

7. A modo de conclusión

En un principio, estas reflexiones demarcan algunos espacios en el aula que posibilitan habilidades y estrategias, pero que no son todavía para alcanzar la dimensión que *eleva el alma* en sentido kantiano, ya que se asientan en postulados pragmáticos o cognitivos. En un primer momento nos referíamos a la programación de ejercicios u orientaciones para que se trabajen la intuición, los miedos, los bloqueos. Pero se daría una carencia si no se trabajase en el aula la *intersubjetividad* de la interculturalidad desde una exigencia ética, como así también manifiesta, pero sin desarrollar el *Marco de referencia*. Este aprendiz sería un actor pragmático, vulnerable a sanciones externas. El estudiante de idiomas, pierde, si no se trabaja en el aula la *interculturalidad* desde este sentido ético el proyecto de incorporar un idioma en su sentido más amplio, pierde algo esencialmente humano, como es el predisponernos, sin *ataduras culturales* (desarrollo de habilidades comunicativas) y sin ataduras de la *civilización* (necesidades pragmáticas de funciones comunicativas) en sentido kantiano (Kant, 1977c, pp. A22-A25), durante ese *viaje* que nos propone Diego Marani. Los presupuestos kantianos traídos aquí le añaden a ese *viaje* una perspectiva ética, la exigencia *cosmopolita* que se enmarca en *las tres máximas de la ilustración* (Kant, 1977b, pp. B158-159, A156-157) donde

¹³ Traducción Manuel Gracia Morente.

la segunda es fundamental para definir el *cosmopolitismo*. Para añadirle a ese *viaje*, el componente ético.

Kant aporta dos razones por las que es imprescindible el compromiso con las nuevas generaciones. En primer lugar, porque «una buena educación es algo de donde sale lo que hay de bueno en el mundo» (Kant, 1977c, p. A17) y, en segundo lugar, amplía Kant:

Una actuación debe serme valiosa no porque esté determinada por mis inclinaciones, sino porque yo cumpla mi deber- Por la filantropía y también por los sentimientos de una ciudadanía cosmopolita mundial. En nuestra alma hay algo que despierta el interés 1) en nosotros mismos, 2) en los otros con los que hemos crecido, y luego tiene que haber otro 3) interés que se encuentre en lo mejor para el mundo. Se tiene que familiarizar a los niños con ello para que su alma se entusiasme. Se tienen que alegrar de lo mejor para mundo, incluso cuando esto no sea una ventaja para su país o para el suyo propio (Kant, 1977c, A 145).

El *Marco de Referencia Europeo* nos determina con gran claridad la necesidad de incorporar un concepto intercultural referido al sentimiento de pertenencia a Europa, pero no deja tan clara la necesidad *cosmopolita*.

There are many barriers to intercultural dialogue. Some of these are the result of the difficulty in communicating in several languages. But others concern power and politics: discrimination, poverty and exploitation – experiences which often bear particularly heavily on persons belonging to disadvantaged and marginalised groups – are structural barriers to dialogue (Consejo de Europa, 2008, p. 21).

En este sentido también Byram (2008):

What we have here is an interesting emphasis on high culture, on an implicit notion of a European culture heritage and the importance of facilitating exchange and mobility as a means of maintaining that heritage (p. 124).

Los docentes tampoco contamos con parámetros objetivados, comunes y orientativos a la hora de transmitirlos y baremarlos en el aula. Desde la implantación del método comunicativo, tenemos la posibilidad de intervenir en la enseñanza de idiomas con el fin de facilitar la comunicación entre pueblos, aunque ha sido el enfoque intercultural el que más ha ayudado a ello. Incorporar en nuestras clases la exigencia *cosmopolita* kantiana implica abrir el aula al mundo. Kant fue un visionario y nos dejó la siguiente reflexión:

Vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad; pero, por mucho tiempo aún, no en el de la moralización. Se puede decir en la situación actual de la humanidad que la felicidad de los estados crece al mismo tiempo que la desdicha de las gentes, que es todavía un problema a resolver [...] Pues ¿cómo

se puede hacer felices a los hombres, si no se les hacen morales y prudentes? (Kant, 1977c, pp. A25/A26)¹⁴.

Defendemos que esta exigencia de la *Pedagogía* kantiana no forma parte en el aula de idiomas de una competencia transversal, sino que es tema imprescindible de los contenidos.

8. Referencias

- Álvarez González S. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning*. New York: Grune & Stratton.
- Austin J.L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Benedikt, M. (1994). *Kunst und Würde*. Wien: Turia und Kant.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998) *Language learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge university Press
- Byram, M. (2008) *Intercultural citizenship an foreign language education*, Recuperado el 20 de enero de 2017, de: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>
- Consejo de Europa (2008) White Paper on Intercultural Dialogue. «Living Together As Equals in Dignity», p. 21.
- Chadwick, C. (1985). Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de los microcomputadores en la educación. *Planuic-V*, 7(4), 113-119.
- e-pel. Recuperado el 30 de diciembre de 2016, de: <http://www.educacontic.es/blog/el-e-pel-una-herramienta-para-la-reflexion-sobre-el-aprendizaje-de-lenguas>
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankf.a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankf.a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1989). ¿Qué significa pragmática universal? En *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Instituto Cervantes (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y a evaluación de lenguas. Madrid.

¹⁴ Traducción propia

- Iglesias Casal, I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Centro virtual cervantes* (pp. 492-503). Recuperada el 12 de febrero de 2017, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf.
- Kant, I. (1977). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. p. BA 195.
- Kant, I. (1977a). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1977b). *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1977c). *Über Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. pp A18- A93
- Kramsch, C. (2014). Lenguaje und culture. Recuperado el 10 de enero de 2017, de: https://is.muni.cz/el/1421/jaro2014/AJ29512/um/5A_LCulture.pdf
- Marani, D. (2005). *Como ho imperato le lingue*. Milán: Bompiani.
- Monereo, C. (1990). *Las Estrategias De Aprendizaje En La Educación formal* <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48347.pdf>
- Paricio Tato, M. S. (2014) Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado el 12 de enero de 2016, de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Pommerin-Götze, G. (2001). Intercultureles Lernen. En Helbig, G., & Gert, H. (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 973-985).
- Ramos Ramirez, J.L. (2016). Enseñar y aprender a investigar. Un acto pedagógico particular. *Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación, A.C*, Año 6, 1(1). Recuperado el 12 de enero de 2016, de: <http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Numero6/Articulo%201.pdf>.
- Sáez Méndez, L. (2010). Wir sind kantianer geworden. Kants pädagogik und ästhetik – ein zugang zur methodik des deutschsprachigenunterrichts. *Estudios Filológicos Alemanes*, 20, 231-242.
- Sáez Méndez, L. (2012). Los diferentes conceptos de tiempo en el aula. Del soliloquio al diálogo: espacio. *Verba Hispánica*, XX/1, 307-325.
- Trujillo Sáez, F. (2001) Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la comparación lingüística a la competencia intercultural. Recuperado el 20 de enero de 2017, de: <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. Recuperado el 25 de mayo 2016, de: <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20-%20EI%20>

desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf