



10.15446/fyf.v37n2.112085

PANDEMIA: ¿DEL MERCANTILISMO A LA HUMANIZACIÓN? LAS PEDAGOGÍAS DE LENGUA EXTRANJERA: ¿UN ALTO A SU ESTANDARIZACIÓN?*

PANDEMIC: FROM MERCANTILISM TO HUMANIZATION? FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGIES: A HALT TO THEIR STANDARDIZATION?

*Ricardo Castañeda Nieto*¹

Cómo citar este artículo:

Castañeda Nieto, R. (2024). Pandemia: ¿del mercantilismo a la humanización? Las pedagogías de lengua extranjera: ¿un alto a su estandarización?. *Forma y Función*, 37(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v37n2.112085>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2023-03-04, aceptado: 2024-04-24

* El presente artículo se enmarca en mi producción académica de año sabático.

1 ORCID <https://orcid.org/0009-0007-5567-1409> Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia, rcastanedan@unal.edu.co

Resumen

Con el paso del tiempo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una *lengua extranjera* se han venido ajustando a los de una *segunda lengua*, a pesar de las sustantivas diferencias contextuales en que ellos se desarrollan. Factor de importante incidencia en la homogeneización de las dos disciplinas lo constituye el material didáctico y de evaluación implementados sin distinción alguno en ambos procesos. Lo inadecuado de tal procedimiento demanda de las entidades gubernamentales, de la mano de sus instituciones de educación superior, la formulación de políticas lingüísticas auténticas, la concepción de material didáctico autóctono de base, en apoyo del particular escenario sociocultural en que se enmarca la formación en *lengua extranjera*. La presente exposición busca suscitar, asimismo, consideraciones en torno al concepto de internacionalización (en estrecha relación con la problemática planteada), sobre la base del respeto por la alteridad y su diversidad cultural.

Palabras clave: *política lingüística; lengua extranjera; cultura; diversidad; autenticidad; internacionalización.*

Abstract

Over time, the teaching and learning processes of a foreign language have been adapting to those of a second language, despite the substantial contextual differences in which they unfold. An important factor contributing to the homogenization of the two disciplines is the didactic and evaluative materials implemented indiscriminately in both processes. The inadequacy of such a procedure demands that governmental entities, in conjunction with their higher education institutions, formulate authentic language policies and conceive autochthonous didactic material in support of the particular sociocultural scenario in which foreign language education is framed. In the same train of thought, this dissertation aims to arouse debates regarding the concept of internationalization (closely related to the issues raised), based on respect for alterity and cultural diversity.

Keywords: *language policy; foreign language; culture; diversity; authenticity; internationalization.*

Un diseño para una teoría de la educación es un magnífico ideal, y en nada hiere no estar de inmediato en condiciones de realizarlo. Baste no considerar la idea a la ligera como una quimera, ni desacreditarla como si de un sueño encantador se tratara, aun cuando se presenten obstáculos en su ejecución.

(Kant, 1803, p. 12. Traducción propia)

I. INTRODUCCIÓN

2020. La humanidad enfrenta, en medio de la incredulidad, del desacierto y del desconcierto, una nueva pandemia. Podría llegar a pensarse que, en esta oportunidad, a diferencia de los efectos devastadores en el pasado, los ingentes adelantos de la ciencia y la deslumbrante era de la tecnología asegurarían un pronto alivio. Mas no fue así. Una vez más, la adversidad nos recuerda sencillamente quiénes somos, dónde pertenecemos. Lo casual (¿de la mano de la naturaleza? ¿del hombre? ¿de su conflicto con ella o consigo mismo?, ¡da igual!) fuerza un alto en el camino, para reevaluar lo alcanzado, para reconsiderar el porvenir; dos facultades, por el contrario, perennes, que, fortalecidas en el confinamiento, hacen ver con luz propia el bien más preciado del ser histórico y social que hay en el hombre: su diversidad; terreno que, no sabiendo de fronteras, se antoja ser, por lo mismo, harto sinuoso, incómodo para la configuración de algunos saberes, incluso en el reino de las humanidades.

2. ¿HACE UNA UNIÓN REALMENTE LA FUERZA?

Quienes hemos tomado parte del proceso de enseñanza de una lengua extranjera, por fuera de las coordenadas geográficas del lecho natural de la lengua en estudio, hemos debido volcar nuestros esfuerzos, en especial en los primeros estadios, por fomentar en el aprendiz (y en nosotros mismos) habilidades encaminadas a la consecución de objetivos definidos en otras esferas y para otras finalidades, que, por obvias razones, difícilmente podrían llegar a armonizar con el diseño de programas curriculares tendientes a satisfacer necesidades educativas particulares, a falta, como también se precisó en su momento, de una política lingüística local para lengua extranjera (Castañeda, 2017).

Para establecer la causa que, a mi entender, explica la razón de tal ausencia, quisiera mencionar, como punto de partida, políticas lingüísticas que sobre el tema han sido concebidas en otros espacios geográficos, en concreto algunos de los lineamientos sugeridos por el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Ya en la presentación que de él se hace en su versión para el español, se destaca el empeño del grupo de especialistas encargados de su diseño

«por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en el contexto europeo» (Consejo de Europa, 2001, p. IX). Claro en su delimitación, como cualquier marco, tan diciente e importante supuesto no daría a pensar algo distinto de que todo planteamiento de contenido, de metodología o evaluativo gire, como puede constatarse en el documento en lo sucesivo, en torno del bien común del viejo continente. Es así como, por ejemplo, posteriormente se lee, dentro de los principios básicos que rigen al MCER, que el Consejo de Europa (organización internacional, valga aclarar, que vela por los intereses de la integración europea, en el plano económico, social y cultural, gestora aquí del proyecto de la política lingüística en cuestión) procura que la comunicación entre los europeos sea más efectiva (Consejo de Europa, 2001, p. XI), de suerte que tal condición asegure en ellos su movilidad en el espacio europeo, su contribución al logro de propósitos comunes de todo orden, así como poder allanar las diferencias lingüísticas y culturales internas (Consejo de Europa, 2001, p. 3). Incluso se llega a prender la alarma ante fenómenos como la xenofobia y el ultranacionalismo, como reacciones de quienes puedan llegar a verse excluidos socialmente a causa de su incapacidad para comunicarse de manera efectiva en suelo europeo (Consejo de Europa, 2001, p. 3). En consecuencia, ante la trascendencia de tales objetivos, se hace más que justificable la concepción de un marco de referencia que, en lo que atañe a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas, defina criterios colectivos para el diseño de currículos, programas, material didáctico y evaluativo, de aplicación a lo largo y ancho del viejo continente (Consejo de Europa, 2001, p. 1), a la vez que fortalezca en el aprendiz su «responsabilidad social» (Consejo de Europa, 2001, p. 4). Solo así se entiende, desde luego, el porqué del enfoque adoptado por el MCER, tendiente hacia la acción, por cuanto que el Marco ve en los aprendices de lenguas, mediante su interacción, individuos en proceso de socialización (Consejo de Europa, 2001, p. 9), de quienes se espera puedan desarrollar habilidades suficientes para el cumplimiento de tareas que, como bien se advierte, no solo conciernen a la lengua en sí, sino también al ajuste que de esta se hace en relación con el contexto particular en que se lleva a cabo el evento comunicativo en cuestión (Consejo de Europa, 2001, p. 9). En tal sentido, para redondear, resulta igualmente comprensible que se propenda en la práctica por el despliegue de competencias en el individuo, sustentadas tanto en las experiencias que a diario determinan su trato con los demás, como en su propia existencia (Consejo de Europa, 2001, p. 11).

Corresponde al experto docente de lenguas comunitario legitimar o no tales propósitos, avalar su operatividad en el vasto continente europeo (seguramente afectado, como cualquier otro, por las condiciones de orden político, económico, social y cultural del momento), y que, por tal razón, sus instituciones se sientan movidas a adelantar los

proyectos que a bien hubiere lugar, en consonancia, claro está, con las expectativas que se espera obren en beneficio propio. Lo que resulta, por decir lo menos, incomprensible es, retornando a la inquietud expuesta de entrada, tener que adoptar e implementar estos mismos modelos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas en otros puntos geográficos, distintos al europeo, en el nuestro, por ejemplo, como si se compartiera la misma agenda de vicisitudes que aquejan el día a día de nuestras sociedades y se estuviera en igualdad de condiciones para salirles al paso.

No obstante, a pesar de lo diverso de nuestros mundos, persiste aún hoy en día la tendencia por opacar las diferencias mediante el enclave de modelos globalizantes en la formación humanista, con el consentimiento o no de especialistas o de quienes lideran su gestión, fuente de origen de la problemática planteada. Pues no deja de sorprender la desatención a las advertencias de no pocos autores, proferidas, de una parte, sobre la base de la ciencia lingüística, frente a los riesgos que puede acarrear la no distinción entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una *lengua extranjera* y los de una *segunda lengua* (Rösler, 1993)¹, como también, de otra parte, lo impropio que resulta ser el trato universalista que pretende hacerse de los estudios literarios y culturales (Zimmermann, 1989) bajo un supuesto diálogo intercultural en equidad, en perfecto equilibrio entre los países de primer orden y los que se hallan en vía de desarrollo, equilibrio cuestionado por otros (Weltz, 1989; Mignolo, 2007; Walsh, 2010). Asimismo, cabe llamar aquí la atención sobre la sensata actitud asumida al respecto por los mismos autores del MCER, al expresar su acuerdo con la conveniencia de adecuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a ciertas especificidades, en concreto en lo referente a los objetivos que se persiguen, a su funcionalidad y a los recursos con que se cuenta (Consejo de Europa, 2001, p. XII). Es de pensar que, haciendo caso a lo consecuente y coherente que guarda internamente el ideario del MCER, la adecuación aludida está sujeta más a las circunstancias particulares que puedan evidenciarse en alguno de los rincones del espacio europeo, pues explícitamente se afirma que «los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de

1 Rösler hace caer en cuenta de que los dos procesos en mención efectivamente se trastocan, tanto en el lenguaje cotidiano como en el lenguaje académico, lo que conduce, en palabras suyas, a conceptos inadecuados relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Para el propósito que con más vehemencia persigue el presente trabajo, el autor señala, como una entre sus diferencias sustanciales, lo inminentemente comunicativo que se destaca en el caso de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.

sus políticas» (Consejo de Europa, 2001, p. 2). Sin embargo, cabría preguntarse en este punto: ¿qué hace que la pretendida y bien intencionada adecuación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua a los ambientes contextuales particulares en que tienen lugar, no sea más tenida en consideración en la práctica, cuando ellos tienen lugar en otros espacios diversos (¡seguramente muy diversos!) y distantes (¡quizá bien distantes!) en relación con el europeo?

3. DE CIENCIA FICCIÓN

Con el objeto de resolver la incógnita recién formulada, quisiera retomar aquella cita en la que se recomienda la elaboración de material didáctico, según los cánones prescritos por el MCER (Consejo de Europa, 2001, p. 1). Este tema, a mi juicio, constituye el detonante para la serie de improcedentes decisiones tomadas con respecto al tratamiento de nuestra disciplina (insisto: la lengua extranjera), pues este material, concebido y destinado a ser implementado en el viejo continente, se difunde de manera indiscriminada por fuera de su territorio. Permítaseme, asimismo, retornar al punto de partida, al momento de plantear la problemática que nos reúne, y poder así constatar aquí, con el nuevo ingrediente agregado, que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera han sido confiados a un libro de texto diseñado en otras esferas y para otras finalidades.

Sin importar de cuál versión se trate (la más añeja o la más reciente, de esta o de aquella editorial), el libro de texto en cuestión, ya en sus primeras páginas, salpicadas de fotografías a todo color, ofrece la imagen de un entusiasta aprendiz dando sus primeros pasos en el entorno social, cultural, natural de la lengua objeto de aprendizaje. Ya sea en el metro o en el restaurante, en el instituto de lenguas o en el seno de su nueva familia, de cualquier forma, se ve feliz, arropado en su rol de inmigrante, trátese de comunitario o de extracomunitario. Un personaje con solo nombre y nacionalidad. Al parecer, poco o nada importan las razones que expliquen su llegada; es un personaje plano, sin pasado, sin identidad. Solo se espera de él su pronta incursión en el orden del día dispuesto por su anfitrión, mediante el empleo de un lenguaje coloquial, cotidiano, a partir de diálogos pensados más bien en cómo sortear los eventos comunicativos más inmediatos que a diario le puedan llegar a acaecer, sin entrar en reflexiones detalladas acerca del hecho lingüístico en sí.

El diseño de material didáctico bajo esta perspectiva es absolutamente justificable si respondiera a principios de base para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua no como extranjera, sino como aquella segunda lengua que acompaña mañana, tarde y noche al aprendiz inmigrante en su proceso de resocialización, en su propósito por

rehacer una nueva vida, convirtiéndose, en definitiva, en el nuevo canal de comunicación que en tal condición le asegurará su diaria subsistencia. Es así como los autores de estos materiales asumen como propia, y así lo expresan claramente en la presentación que hacen de sus manuales, la responsabilidad por dar cabal cumplimiento a los lineamientos consignados en el MCER.

Podría llegar a pensarse que la salida a lo improcedente que resulta implementar este material para el caso de una lengua extranjera, estaría en manos de quienes nos ocupamos de su enseñanza y de su aprendizaje, mediante la creación de material didáctico diseñado bajo nuestra propia óptica, en atención a las particulares circunstancias de todo orden en nuestro entorno; este es un camino a seguir que dicta la razón, el sentido común. Sobra decir que tal iniciativa muy seguramente daría luces a nuestras instituciones académicas, de educación formal o informal, públicas o privadas, urbanas, suburbanas o rurales, para operar el ajuste de un material didáctico que armonice no con lo ficticio que pudiera resultar al enfrentarlas a los requerimientos del «orden mundial» del momento, sino con las reales singularidades contextuales que afectan a diario su existencia, estas sí infranqueables para la definición de su misión, que por más singular que sea, ayudará a construir el concepto de pluralidad.

4. ¿ES EL FORMAR UN PLACER POR FORMAR O UN DEBER DE EVALUAR? Y SI DE EVALUAR: ¿QUÉ?

No sin motivo alguno incluye el anterior párrafo, como se puede apreciar, un par de condiciones hipotéticas: «Podría llegar a pensarse», «estaría en manos», «sería el camino», «daría luces». No porque ellas puedan develar algún dejo de inseguridad o falta de espíritu para llevar a cabo el plan de acción que proyectan. En absoluto. Su uso se justifica en la medida en que, al retomar la fórmula dispuesta por el MCER, que habla de la elaboración de material didáctico, incluye, además, el diseño de pruebas que, pensadas para un uso exclusivamente europeo, han rebasado sus límites territoriales, adquiriendo así con el tiempo el apelativo de internacionales. Por consiguiente, dichas pruebas han constituido otro factor más de impedimento para cualquier intento por tomar las riendas del asunto de manera consecuente con las variables contextuales de esta parte del globo.

En efecto, la serie de libros de que constan los manuales que han dominado y dominan el mercado, aquí y allá, y que, como quedó dicho, son concebidos sobre la base de los preceptos dictados por el MCER, responde, cada uno de ellos, a los niveles propuestos, del A1 al C2, equivalentes a las habilidades que, de acuerdo con los parámetros determinados, se supone que nuestro entusiasta aprendiz inmigrante ha recogido en su

diario deambular por su nueva patria, mediante el uso de su *segunda lengua* y su trato directo con los nativos. Será él quien, por razones de sobra, estará en condiciones de reaccionar con más tino a las tareas requeridas por las ya mencionadas pruebas internacionales, elaboradas también allende, promocionadas por el MCER, toda vez que, haciendo énfasis como de costumbre en el contexto local, «la presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa» (Consejo de Europa, 2001, p. 1). Como quiera que sea, tales pruebas internacionales son de obligatoria aplicación en el orbe para poder cumplir con los estándares de evaluación y alcanzar así los objetivos ya harto mencionados, sin consideración alguna de que muchas de las faenas por las que se indaga o que se requiere sean efectuadas puedan resultar ajenas o artificiosas para quienes están inmersos en el aprendizaje de una lengua como extranjera. En consecuencia: ¿quiere esto decir que el aprendiz en Senegal o en Suecia, en Colombia, en Paquistán o en Polinesia, cada uno en su nicho, en su afán por certificar las pretendidas habilidades (¿que, por cierto, ya no el conocimiento!) debe ser medido con el mismo rasero? ¿Debe estar planeado un currículo de *lenguas extranjeras* en función de una efectiva movilidad en el espacio europeo? ¿Se aprende una lengua extranjera con el fin de ser seleccionado como un hablante ideal, virtuoso, susceptible a la fácil adaptación en el medio sociocultural extranjero? ¿Acaso la misión de un profesor, de una institución educativa que promueve el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en otorgar o refrendar el «pasaporte» que asegure al aprendiz su ingreso al conocimiento en suelo extranjero? Y, en vista del evidente sesgo pragmático, por cuanto a contenido, trato metodológico y asunto evaluativo se refiere, ¿queda excluida cualquier otra intención personal que guarde el aprendiz en su acercamiento, a la distancia, a una lengua y cultura extranjeras? En clara correspondencia con la línea de pensamiento de la hermenéutica en Gadamer (1965), al sustentar este el acto del entendimiento mutuo, considero que la tan codiciada internacionalización (hoy en día anclada en toda discusión en nuestras instituciones de educación superior) no debiera en absoluto erigirse sobre la base del sometimiento de los unos a los parámetros de los otros.

Ahora bien, en estrecha relación con el anterior punto, se suma aquí un nuevo ingrediente a la problemática, de no menor importancia. Si todo está dispuesto de tal manera que tanto el material didáctico como el evaluativo, elaborados en obediencia a las circunstancias socioculturales particulares en que se adquiere una segunda lengua, para que tal o cual nivel de aprendizaje, entre el A1 y el C2, pueda llegar a ser certificado, ¿solo debe ser tenido en cuenta, entonces, para el logro de tal certificación, aquí y allá,

el lenguaje exclusivamente de uso cotidiano, supuestamente de mayor frecuencia de empleo, como así lo pregonan los autores de estos mismos materiales e, incluso, como lo advierten algunos diccionarios en línea?

Recabando una vez más en la singularidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, es claro que, ante los procedimientos antes descritos y sus directas consecuencias, todo esfuerzo por crear un material autóctono, que se desvíe de los caminos y de los propósitos señalados, sea de plano descalificado y que quienes se formen o se hayan formado en él, resulten «descertificados».

La contraparte bien podría justificar su proceder al amparo de la ciencia lingüística, argumentando querer dar siempre razón de los cambios que factores de orden socio-cultural, geopolítico, etc., generan en el lenguaje, hecho que facultaría, a la postre, a la potente empresa editorial la constante reedición de sus manuales. Aún más: sin querer desconocer la importancia del lenguaje en uso y de sus posibles y constantes cambios ¿son ellos el parámetro de medición que determine el éxito en la formación del aprendiz de una lengua extranjera? En apoyo de la misma ciencia lingüística, que habla del carácter imprevisible con que, a diario se arroja la comunicación humana (Castañeda, 2017), ¿debe estar el aprendiz de una lengua extranjera en condiciones de dar respuesta de forma adecuada a una situación comunicativa concreta que pueda llegar a acontecer en suelo europeo, para la cual ni el aprendiz de una segunda lengua, ni siquiera el hablante nativo están preparados, ni tienen por qué estarlo?

No obstante, la realidad es bien distinta, aún más desconcertante: el aprendizaje de una lengua, (da igual ahora, en su modalidad de extranjera o de segunda lengua), no escapa de aquella tendencia en la educación que hace ver en un examen el fin último en la formación del individuo (Chomsky, 2017). No es de extrañar hoy en día el hecho de que, al lado de los cursos habituales de lengua, hacen su irrupción también en el mercado cursos (¿remediales?) especializados en el adiestramiento de las habilidades pretendidas por las pruebas internacionales, a pesar (¡entiéndase bien!) de que los primeros, los habituales, llevan también el sello del MCER. Se suman, pues, estos cursos, para colmo, a los altos costos tanto de los libros de texto como de las pruebas internacionales; es, sencillamente, el precio para aquel que pueda, quiera o deba certificar el logro de tal o cual nivel, en su afán por obtener un título profesional, el apetecible asiento en una universidad extranjera o un puesto de trabajo aquí o allá.

Asombrosamente, para concluir este episodio, al entusiasta aprendiz de segunda lengua al parecer no le fueron vedados en pandemia el espacio aéreo para su arribo a las urbes europeas. Pues, ante tanta calamidad, su aprendizaje, y por consiguiente también el de nuestro aprendiz de lengua extranjera, fluyó incólume, como de costumbre, por

las estaciones de tren, por las calles y callejuelas de centros urbanos grandes, medianos y chicos, en los restaurantes, etc. Y los libros de texto y los diccionarios no apuntaron esta vez en sus páginas vocablos como *cuarentena* o, incluso, *pandemia*, a ser tenidos en cuenta para la certificación. Tal vez aquellos hagan su aparición, para estar al día, tres o cuatro años después de acontecidos, en una de sus novísimas ediciones.

5. UN MARCO SIN REFERENCIA

Es este, pues, el escenario en que, por décadas, incluso mucho antes de lo prescrito por el MCER, se han venido desarrollando los roles del profesor y del aprendiz de lenguas extranjeras en el contexto colombiano. A pesar del loable empeño de nuestro Ministerio de Educación Nacional por establecer la diferencia entre *segunda lengua* y *lengua extranjera* (MEN, 2006), termina lamentablemente por desdibujarla al revestir su Programa Nacional de Bilingüismo dentro de los estándares delineados por el MCER, cuando dice orientar su compromiso en el logro de «ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables» (MEN, 2006, p. 6), directriz referida aquí explícitamente al inglés, aplicable por defecto, como es la usanza, a cualquier otra lengua extranjera.

Más recientemente, la entidad gubernamental, en su serie referente a los Lineamientos Curriculares - Idiomas Extranjeros (MEN, 2016), reconoce abiertamente la importante incidencia del sistema educativo europeo en Latinoamérica (p. 46), hecho por el cual, insta de manera categórica (lo que enciende aún más las alarmas), a que la identidad cultural más genuina, la propia, deba «ampliarse, superarse y equilibrarse mediante la construcción de currículos escolares que abarquen los objetivos propios de los procesos de modernización y la mundialización» (p. 46). Tal vez sea esta la razón por la cual el Ministerio no dé en esta oportunidad mayor importancia a la distinción de las dos disciplinas en cuestión, pues a lo largo y ancho del documento salta a la vista el intercambio que sin justificación alguna se hace de las expresiones *lengua extranjera*, *segunda lengua*, o, como incluso llega a leerse: *lengua segunda*. Como quiera que sea, los autores, luego de sustentar sus reflexiones acerca de los lineamientos curriculares en prácticas llevadas a cabo a nivel nacional e internacional, de haber desarrollado en detalle conceptos de la didáctica de lenguas extranjeras, de sociolingüística, de psicología cognitiva y de psicopedagogía general, y de haber reseñado los enfoques que con el tiempo han venido perfilando los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una...

¿lengua extranjera? ¿segunda lengua?... , dejan en claro, de manera concluyente y por demás significativa, lo siguiente:

El desarrollo de los componentes que integran los lineamientos, permanece como un trabajo en proceso que podrá ser ampliado y enriquecido en los años venideros en la medida en que más y más estudiantes completen cursos de estudio en otras lenguas y cuando aclaremos y aprendamos más sobre la naturaleza del aprendizaje de una segunda lengua y acerca de cómo promover mejor altos estándares en nuestras aulas. (MEN, 2016, p. 33)

6. HECHO EN CASA Y A LA MEDIDA

En atención a lo impropio, de una parte, y a lo inconsistente, de la otra, de cómo se ha abordado, en el primer caso, o se ha querido abordar, en el segundo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, y con el ánimo de contribuir en el diseño de una política lingüística autóctona para lenguas extranjeras, sugiero, como tarea a seguir y a liderar por nuestras instituciones de educación superior (valga decir: comenzando por ellas mismas), tomar en consideración, como punto de partida, la *re-configuración de nuestros espacios pedagógicos* sobre la base, no ya de lo hipotético, sino de lo existente, a partir de aquello que los hace reales por su contorno y por el perfil humano que los integran. Solo sobre esta base se estará en condiciones de dar respuesta con criterio a preguntas acerca de los rasgos que identifican al aprendiz como persona, como ser social; del sistema educativo a que ha estado expuesto; de los prerrequisitos académicos con que cuenta para su formación en lengua extranjera; de la naturaleza y del compromiso social y académico de la institución en la que aquél abriga su esperanza como futuro usuario de lengua extranjera; en fin, de los recursos con que cuenta la institución para adelantar un programa de lengua extranjera; interrogantes, todos ellos, llamados a definir en un momento determinado de la historia la singularidad en los programas académicos de lengua extranjera². Pues, como bien lo refiere Freire (2022), «los contenidos, los objetivos, los métodos, los procesos, los

2 Es importante aclarar que el ejercicio aquí sugerido ya se ha realizado con anterioridad (Castañeda, 2017). Además, como complemento a mi producción académica de año sabático, el presente artículo se acompaña, en la práctica, de una propuesta de material didáctico relacionado con contenidos, trato metodológico y ejercicios, pensado para un primer semestre del Programa de Alemán de la Carrera de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia.

instrumentos tecnológicos al servicio de la educación permanente no solo pueden, sino que deben variar espacio-tiempo a espacio-tiempo» (p. 25).

Volcar la mirada hacia lo propio, hacia lo único existente en el *aquí* y en el *ahora*, esto es, hacia lo inexorable y placenteramente irrepitable, descarta de plano todo intento por dar un inconsecuente trato globalizante a una disciplina inmersa en el campo de las humanidades que, efectivamente por ser un producto de lo social, merece para su natural desarrollo una atención muy particular, en beneficio de la formación de la persona, de una especial comunidad. Es claro que el diseño de una política lingüística para lengua extranjera, bajo esta perspectiva, requiere ante todo de mínimos principios de *autenticidad*, que den cuenta del ejercicio pedagógico en el área en los distintos sectores académicos y niveles de escolaridad locales. Hablar de autenticidad, requiere, a su vez, el despliegue de *creatividad*, como uno de los recursos invaluable del ejercicio pedagógico, en nuestro caso en pos de la definición y de la elaboración de material didáctico autóctono, consecuente tanto con los orígenes de quienes conforman el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como con el terreno que ellos a diario pisan, es decir, sus aulas, sus instituciones, con sus reales alcances, con sus restricciones (Castañeda, 2017). Son, pues, profesores y aprendices quienes mediante su interacción en su escenario natural y en un tiempo determinado debieran encargarse de ir perfilando no solo sus roles, naturales, sino también la naturaleza de la disciplina que los reúne³. Y es en este mismo sentido que la lengua extranjera a enseñar, a aprender, debería ser moldeada por la suma de estas variables: el espacio, el tiempo y sus nuevos usuarios potenciales; su empleo en el aula no tiene por qué coincidir con el uso que de ella hace el hablante nativo en su calle, en su ciudad de origen; su enseñanza y su aprendizaje no tienen por qué estar sustentados en eventos comunicativos prefabricados y la puesta en escena en el aula de desgastadas coreografías para su memorización; la lengua extranjera en su nueva cuna adquiere vida, se torna dinámica solo mediante la interacción auténtica de nuestros protagonistas de primer orden. Quisiera subrayar que la configuración de la lengua extranjera en estos términos, esto es, derivada de contextos socioculturales específicos, debería reflejarse en los textos de enseñanza, como un manifiesto acerca del respeto por la pluriculturalidad de los aprendices y en el interés por la mejora en la calidad del aprendizaje, como lo sugieren autores como Labov (1973).

3 Un estudio de tales proporciones y con tal propósito lo constituye el trabajo relacionado con la interacción entre profesor y estudiante en el aula de lengua extranjera, específicamente del Programa de Alemán de la Carrera de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia (Castañeda, 2011).

Conforme a las circunstancias actuales, al destino adverso del aprendiz, de tener que dar crédito de su suficiencia en lengua extranjera mediante la apropiación de un vocabulario exclusivo del manejo que de él hace a diario la sociedad extranjera en su territorio, mediante la asunción en el aula de clase de roles ajenos en medio de situaciones comunicativas ficticias, se suma ahora la desgracia de ver vulnerado uno de sus más preciados bienes culturales: su legado lingüístico. En efecto, de acuerdo con las pedagogías modernas, el incremento de competencias en lengua extranjera es inversamente proporcional a la frecuencia con que se haga uso de la lengua materna en el aula. Sin duda alguna nos enfrentamos a un fenómeno de proporciones pandémicas que ha venido arrastrando la humanidad de algún tiempo a acá. Entonces, la aceptación abierta de la coexistencia en el aula de los dos códigos lingüísticos convendría para que desde la disciplina misma se idee un plan metodológico que salga al rescate de la lengua materna como un valor agregado al aprendizaje de la lengua extranjera, y que, podrá llegar a constituirse en el motor que active y dinamice el aprendizaje de la lengua extranjera, como una estrategia más que interceda, en definitiva, por la formación integral del individuo. La coexistencia de la lengua materna y de la lengua extranjera en el proceso de enseñanza y de aprendizaje debiera ser, pues, el hilo conductor para todo intento de diseño de políticas lingüísticas de lengua extranjera amparadas bajo el principio de *proteccionismo lingüístico, cultural*.

7. CONCLUSIONES

Las habilidades a desarrollar en lenguas, sugeridas por el MCER, no siendo del dominio de una lengua extranjera, no habrían debido ni deben ser el centro de nuestras preocupaciones por conseguir las en la práctica; sí constituyen, en cambio, el motivo que invite a la reflexión en torno a la construcción colectiva de políticas lingüísticas autóctonas que, como en el caso del MCER respecto del contexto europeo, tomen en consideración la diversidad socioeconómica y la multiculturalidad del contexto colombiano.

En los países de avanzada, siendo ellos punto de encuentro de oleadas de inmigrantes de diversos orígenes, motivados o aquejados por múltiples razones históricas y contextuales, las nuevas directrices en pedagogía de una segunda lengua buscan asegurarles en el menor tiempo posible el inicio de su nueva vida, su adaptación a las nuevas sociedades, su permanencia en ellas.

La fórmula aquí propuesta no pretende en absoluto aislar del mundo exterior al grupo de individuos inmerso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera; ella quiere, más bien, interceder porque la colectividad en cuestión ocupe su propio espacio en él, que no su simple acomodación a un orden mundial dictado, globalizado. En clara consonancia con lo planteado a lo largo de esta exposición, lo que se busca es ofrecer

a la comunidad especializada en general una particular forma de entender y de percibir una realidad como producto de un quehacer docente e investigativo local (por lo mismo: consecuente), como aporte también para la definición del concepto de internacionalización, para cuya construcción la unilateralidad resulta ser corta de vista, inoperante, coercitiva.

El adiestramiento, como acción sustentada en el seguimiento y en el cumplimiento de normas estándares, puede llegar a encontrar plena justificación en el mundo de la industrialización, en la línea de producción a gran escala. La formación de la persona en el ámbito de las humanidades, por el contrario, debe gestarse a partir de su individualización, debe fluir en su autonomía y apuntar a su autenticidad. Se trata aquí, en definitiva, en palabras de Freire (2022), del «derecho a ser diferentes [...] a ser respetados en la diferencia» (p. 28); del derecho, si se me permite, a ser diferentes dentro de la diferencia misma.

En este orden de ideas, considero, en legítima defensa de la diversidad sociocultural (esta a su vez matizada por factores de orden geopolítico, económico), reevaluar la conveniencia de mediciones internacionales, cuyo diseño pretende homogeneizar, para el caso de nuestra disciplina, programas curriculares, reduciendo de esta manera la labor docente a la simple observancia por la consecución de resultados pensados como universales, excluyendo posibles e importantes motivaciones suscitadas «en casa», las cuales son el verdadero impulso para el apasionamiento por la adquisición y la generación de conocimiento.

Las pruebas de suficiencia no debieran ser un referente último en la formación del individuo; ellas debieran cumplir, más bien, con una constante labor de acompañamiento a cada una de las piezas integrantes del proceso de enseñanza y de aprendizaje: el aprendiz, el profesor, el currículo. Una prueba debiera gozar de un alto grado de flexibilidad en su diseño, de manera que sea susceptible a cambios, conforme dicho proceso y el elemento misional y motivacional que lo acompañan se estén perfilando en *su* lugar y en *su* momento.

La definición de políticas lingüísticas autóctonas requiere del concurso de las entidades gubernamentales y de las instituciones educativas locales, en la búsqueda de su emancipación de toda práctica universalista en la formación de sus comunidades. La indisolubilidad a la que con el paso del tiempo se ha querido reducir sin juicio válido alguno dos disciplinas atinentes, por su naturaleza, a dos mundos ostensiblemente diferentes, desnaturaliza lamentablemente el perfil de un área del saber, como es el caso de una lengua extranjera, el cual debiera ser construido sobre las infraestructuras, los recursos materiales y humanos existentes, reales.

La pandemia ha puesto al desnudo lo genuino de nuestras sociedades, condición que, a su vez, ha demandado de sus gentes, como medio de subsistencia, de defensa ante la adversidad, el despliegue de su creatividad, recurso innato en el hombre, silenciado en

no pocas ocasiones por la mordaza impuesta por la modernidad en su afán por demarcar derroteros globalizantes.

8. REFERENCIAS

- Castañeda, R. (2011). *La interacción en el aula de lengua extranjera, un estudio etnográfico. El caso del Alemán en la Universidad Nacional de Colombia*. Lambert Academic Publishing - Editorial Académica Española.
- Castañeda, R. (2017). El proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera: un asunto de identidad. *III Coloquio Internacional sobre Interdisciplinariedad en la Formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras* (pp. 481-490). Universidad de San Buenaventura.
- Chomsky, N. (2017). *Optimismo contra el desaliento. Sobre el capitalismo, el imperio y el cambio social*. Penguin Random House.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España - Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Freire, P. (2022). *Política y educación. Ensayos para reinventar el mundo*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1965). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Friedrich Nicolovius.
- Labov, W. (1973). Where do grammars stop. En Shuy, R. W. (Ed.), *Sociolinguistics: Current Trends and Prospects, Report of the Twenty Third Annual Roundtable Meeting on Linguistics and Languages Studies* (pp. 43-88). Georgetown University Press.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, *Serie Guías*, 22. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2016). *Lineamientos Curriculares - Idiomas Extranjeros*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf4.pdf
- Rösler, D. (1993). Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. En *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (t. 19, pp. 77-99). Iudicium Verlag.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C., *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración.
- Weltz, D. (1989). Dialog der Kulturen oder das große Weltgespräch auf Deutsch. En Zimmermann, P., *Interkulturelle Germanistik Dialog der Kulturen auf Deutsch?* (pp. 155-173). Verlag Peter Lang GmbH.
- Zimmermann, P. (1989). Interkulturelle Germanistik. Ein Phantom wird besichtigt. En Zimmermann, P., *Interkulturelle Germanistik Dialog der Kulturen auf Deutsch?* (pp. 13-26). Verlag Peter Lang GmbH.

9. ABREVIATURAS

MCER	Marco Común Europeo de Referencia
MEN	Ministerio de Educación Nacional