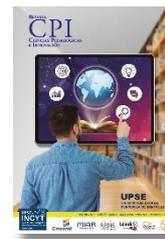


## Gltopolítica, *Gestell* y monotecnología en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

### Gltopolitics, *Gestell* and monotecnology in the Common European Framework of Reference for Languages



Jorge Hernán Herrera Pineda<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-6303-3019>

Universidad del Quindío (UNIQUINDIO) | Armenia - Colombia | CP 630002

 [jhherrera@uniquindio.edu.co](mailto:jhherrera@uniquindio.edu.co)

 <http://doi.org/10.26423/rcpi.v12i1.706>  
Páginas: 13-22

#### RESUMEN

Este es un trabajo de reflexión multidisciplinario. Se inspira en el informe final del proyecto de investigación 1037 financiado por la Universidad del Quindío, Colombia. A partir de la revisión de los resultados hallados en esa investigación, el artículo se traza tres objetivos: describir empíricamente por qué el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es *Ge-stell*; seguidamente y a partir de los datos arrojados por ese proyecto, explicar de manera reflexiva, qué lo constituye en *monotecnología* en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras (LE); y concluir por qué la *Ereignis* de los estudiantes de LE, por lo menos en este contexto educativo, está oculta bajo el peso del *Ge-stell*, sin mayores posibilidades de salir de esa área del ente. El artículo pretende proponer inquietudes filosóficas en el ámbito de la didactología de cara a las consecuencias que la economía del conocimiento está generando a través del MCER en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, especialmente en el contexto latinoamericano.

**Palabras clave:** otopolítica, *Ge-stell*, instrumentos lingüísticos, *monotecnología*, didáctica de lenguas extranjeras.

#### ABSTRACT

This is a work of multidisciplinary reflection. It is inspired by the final report of research project 1037 financed by the University of Quindío, Colombia. Based on the review of the results found in that research, the article has three objectives: to describe empirically why the Common European Framework of Reference (CEFR) is *Ge-stell*; then, based on the data from this project, to explain in a reflexive way, what constitutes it as a monotecnology in the field of didactics of foreign languages (LE); and to conclude why the *Ereignis* of LE students, at least in this educational context, is hidden under the weight of *Ge-stell*, without major possibilities of getting out of this area of the entity. The article aims to propose philosophical concerns in the field of didactology in the face of the consequences that the knowledge economy is generating through the CEFR in the teaching and learning of foreign languages, especially in the Latin American context.

**Keywords:** Gltopolitics, *Ge-stell*, linguistic instruments, monotecnology, didactics of foreign languages.

Recepción: 4 agosto 2023 | Aprobación: 14 mayo 2024 | Publicación: 28 junio 2024

<sup>1</sup> Maestría en Didáctica del Francés Lengua Extranjera, por la Universidad Del Rosario - Colombia

## 1. INTRODUCCIÓN

la didáctica de las Lenguas Extranjeras (LE) y claramente contribuciones de la filosofía de la tecnología, concretamente aquella que fue construida inicialmente por Heidegger (1997) y continuada actualmente en Yuk (2020).

A partir de la Glotopolítica que Narvaja (2016) define como las formas de reproducción y transformación de la sociedad por vía del lenguaje, este trabajo busca demostrar inicialmente con datos empíricos hallados en el proyecto de investigación 1037, y seguidamente, de manera reflexiva, por qué el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), entendido como instrumento lingüístico, en su intervención en la didáctica de las LE, es una forma de *Ge-stell*, y a la vez, es un ejemplo claro de *monotecnología*.

El *Ge-stell*, según López (2000) trata sobre la transformación cognitivo-instrumental del ser humano por cuenta de la técnica moderna. La *monotecnología*, de acuerdo con Yuk (2020), consiste en la negación de muchas otras tecnologías por cuenta de las injerencias globales tecnológicas en la versión eurocéntrica moderna y contemporánea, a lo que el filósofo llama *tecnodiversidad*.

El MCER, dice Denimal (2017), es heredero en su concepción epistemológica de la economía del conocimiento. Por consiguiente, es muy probable que el MCER en tanto que instrumento lingüístico, sea una forma de producir en los docentes y estudiantes de lenguas extranjeras *Ge-stell*. Adicionalmente, podría tratarse de un ejemplo claro de *monotecnología* en el campo de la didáctica en LE. En la medida en que ha sido estudiado desde una perspectiva crítica por autores como Denimal (2017), Rastier (2013) entre otros, se ha encontrado que hay estrechas relaciones entre el MCER y la economía del conocimiento. La economía del conocimiento, según lo establece Stengers (2014), es una epistemología depredadora que hace eco en todas las disciplinas científicas a los intereses cínicos del capitalismo neoliberal.

Tomando en cuenta estos precedentes, el autor de este trabajo llevó a cabo el proyecto de investigación referido, financiado por la Universidad del Quindío (UQ), Colombia. Logró demostrarse cualitativamente, mediante el Análisis Crítico del Discurso, el impacto Glotopolítico que el MCER está causando en el proceso de educación en LE en el Programa de Lenguas Modernas (PLM) de la UQ.

Se desarrollaron herramientas semióticas que permitieron al investigador adentrarse en las profundidades Glotopolíticas del MCER. Se establecieron dos unidades de análisis (UA): el MCER en sí mismo (UA1) y la constituida por los sujetos de investigación, es decir, docentes (UA2-2) y estudiantes (UA2-1) de lenguas modernas del PLM. Esta última unidad de análisis (UA2) constituye el eje central de la investigación 1037.

Los resultados arrojados por los instrumentos de recolección de datos en las dos UA no son esperanzadores. En la UA1, revisada a partir del índice de asociación semántico que propone Pardo (2013) las unidades léxicas “vida, acción e intercultural/idad” presentaron valores de frecuencia que ponen en aprietos la categoría intercultural “ética de la supervivencia” que se abstrae de Fassin (2018).

Por su parte, de los datos hallados en la UA2-2 se puede concluir que los docentes de planta muestran un verdadero interés en la categoría de análisis “didáctica que problematiza la cultura”, factor de análisis que coincide medianamente con lo que expresan los datos hallados en los docentes de contrato, y en muy baja proporción con lo que expresan los docentes catedráticos.

En cuanto a lo hallado en la UA2-1, la mayoría de los estudiantes muestran un alto interés en la empleabilidad que ofrece el turismo bilingüe, seguido por la vinculación laboral a empresas internacionales omnicanal. Por su parte, el interés por la empleabilidad en la docencia evidencia porcentajes muy bajos.

A partir de estos resultados y teniendo en cuenta el crescendo cognitivo de Bloom (2015), este artículo se traza tres objetivos: Primeramente, describir empíricamente por qué el MCER es *Ge-stell*. En segundo lugar, explicar de manera reflexiva, qué lo constituye en *monotecnología* en el campo de la didáctica de las LE. Finalmente, concluir que, con estos antecedentes, la *Ereignis* que caracteriza a los estudiantes de LE del PLM está oculta bajo el peso del *Ge-stell*, sin mayores posibilidades de salir de esa área del ente, salvo como formas instrumentales y reificadas, justamente porque, como se intentará demostrar reflexivamente, el MCER es *Ge-stell* y *monotecnología*.

## 2. MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo de reflexión científica surge de los resultados hallados en la investigación 1037. La orientación teórica que la sustenta se ubica en la sociolingüística, de manera concreta en la perspectiva glotopolítica. Se opta por un enfoque epistemológico cualitativo. La recolección de datos empíricos corresponde con los criterios del índice de asociación semántico del Análisis Crítico del Discurso (Pardo, 2013), para lo cual se diseñan instrumentos tipo cuestionarios debidamente sometidos a pilotaje y revisión de expertos para su aplicación posterior en las UA2-1 y UA2-2. La lectura de los datos se realiza desde la semiótica de Lotman (1996, como se citó en Oliveros-Rodríguez, 2020).

### Marco de reflexión problemático y conceptual

A continuación, se exponen conjuntamente el marco de reflexión problemático y el marco conceptual el cual se teje en la medida en que avanza el marco de reflexión.

Para facilitar la comprensión teórica, en la medida en que se elaboran las ideas problemáticas, se irán elaborando los conceptos que soportan la discusión. Las partes del texto resaltadas en negrilla constituyen los conceptos. Su definición está desagregada inmediatamente después de cada concepto.

### Datos empíricos que demuestran que el MCER es *Ge-stell*

El proyecto 1037 tiene como título “Análisis glotopolítico del impacto del MCERL en la enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras en el Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, Colombia”.

En el objetivo general se propuso establecer el impacto que el MCER está causando en el proceso de educación en lenguas-culturas en el PLM referido, en una muestra poblacional conformada por estudiantes de último semestre de esa Unidad Académica. El cumplimiento del objetivo se fundamentó desde la epistemología Glotopolítica de Narvaja (2016), articulada al Análisis Crítico del Discurso que proponen Wodak y Meyer (2003) para quienes el lenguaje es expresión de poder en la práctica social. El marco metodológico y empírico, como ya se dijo, se orientó tomando en cuenta el Análisis Crítico del Discurso que trabaja Pardo (2013) en el índice de asociación semántico, ajustado a la semiótica de Lotman (1996, como se citó en Oliveros-Rodríguez, 2020).

Se establecieron dos categorías apriorísticas: la

didáctica y la interculturalidad en LE. La primera se dividió en dos subcategorías: la didáctica orientada al servicio de la comunicación que en Rastier (2013, como se citó en Denimal, 2017) se define como fiduciaria de una ideología empresarial, es decir, una nueva forma de comunicación que se ocupa únicamente por transmitir información. La segunda subcategoría es la didáctica que problematiza las LE y la cultura. Esta se entiende según Prieur (1996, como se citó en Denimal, 2017), como el lugar de experimentación de nuevas formas de ser, nuevas alternativas de pensamiento, diferentes formas de vivir que abren potencialidades subjetivas, lo que implica la existencia y la presencia de la alteridad.

La segunda categoría, interculturalidad, se dividió en dos subcategorías: indiferencia y sensibilidad intercultural a **la ética de la supervivencia**. Fassin (2018) define el concepto como uno de los mayores desafíos morales de las sociedades occidentales, a saber: problematizar desde una esfera política el sufrimiento y la deshumanización que padecen los inmigrantes pobres desterritorializados.

Para la recolección de datos de UA-1 se diseñó un **índice de asociación semántico**, (ver Tabla 1). De acuerdo con Pardo (2013), se trata de la entidad semántica que por su presencia iterativa sirve de factor de triangulación de los datos del primer objetivo específico: identificar el sistema modalizante primario del corpus de datos que se halla en el MCER, frecuencia conceptual de las tres unidades léxicas analizadas revisadas en el MER: administración pública, interculturalidad y ética de la supervivencia.

**Tabla 1.** Resumen del índice de asociación semántico (adaptado de Pardo, 2013) de la UA-1, MCER

UNIDAD LÉXICA ANALIZADA	ACCIÓN	INTERCULTURALIDAD	VIDA
SUBCATEGORÍA ASOCIADA	Didáctica de LE al servicio de la comunicación	Didáctica de LE que problematiza la cultura	Didáctica de LE que problematiza la cultura
MARCO DE REVISIÓN SEMÁNTICO Y SEMIÓTICO			
Frecuencia conceptual inicial	30 (número de veces que se repite el concepto en el MCER)	30 (número de veces que se repite el concepto en el MCER)	90 (número de veces que se repite el concepto en el MCER)
Frecuencia conceptual final	4094	765	1
Fuente de definición semántica	Glosario de términos de la Administración pública federal del Tecnológico de Monterrey	Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización	Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI
Sistema modalizante primario establecido según los segmentos semánticos hallados	Acción estratégica didáctica; capacidades y desarrollo de competencias lingüísticas, pragmáticas o metapragmáticas; competencias comunicativas de la lengua.	Ciudadanía apoblemática, ahistórica, acrítica; no hay alusión a la alteridad; aproximación pobre al etnocentrismo y al relativismo cultural; pobre revisión del colonialismo; la comunicación desde un paradigma lingüístico exclusivamente.	No hay referencias a la vida, ni a la muerte, ni a la política de la vida; no se hace alusión a los retos de la supervivencia de los humanos más vulnerables; no hay alusión al cuerpo como territorio del sufrimiento.

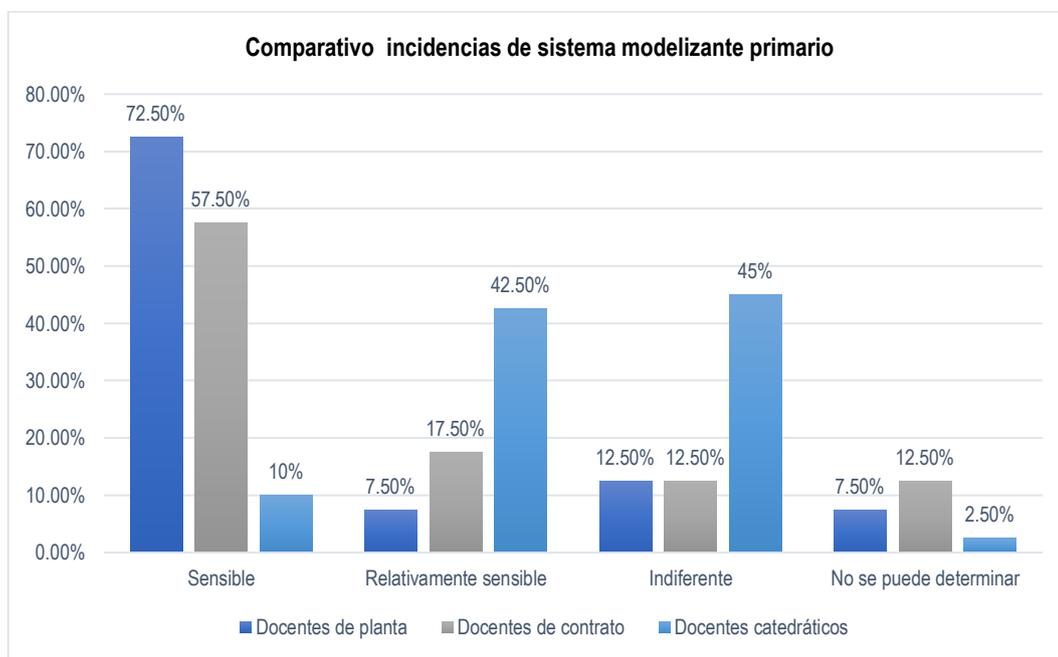
La recolección de datos de la UA2-2, docentes, se llevó a cabo con una encuesta estructurada Likert, previamente revisada por expertos, rediseñada según los resultados de ese examen, piloteada y debidamente corregida. La triangulación de los datos se hizo tomando en cuenta el segundo objetivo específico, describir la orientación intercultural, sensible o indiferente a la didáctica que problematiza la cultura.

La muestra por conveniencia de la UA2-2 se construyó con 12 sujetos de un universo de 84 profesores. La construcción de la muestra se conformó con 4 docentes de planta a tiempo completo, 4 de contrato a tiempo completo y 4 catedráticos. Estos últimos orientan franjas horarias que no pueden ser atendidas por los docentes de planta o de contrato y no tienen reconocimiento en la agenda docente en investigación; normalmente son docentes recién egresados y sin mucha experiencia, la mayoría de ellos con maestría, ninguno con estudios de doctorado en proceso, ni culminados. De los docentes de planta a tiempo completo 31% tienen estudios de doctorado culminados, 25% están en ese proceso y 43,8% no han culminado, ni están estudiando doctorado. La mayoría de ellos son profesores investigadores. 18% de los docentes de contrato a tiempo completo están realizando estudios de doctorado y 82% no están inscritos, ni han culminado estudios de ese nivel; solo unos pocos son docentes investigadores.

Las preguntas de la encuesta se asociaron intencionalmente a un sistema modelizante primario propio de la OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development) y PISA (Programme for International Student Assessment), a través de unidades léxicas que partieron de la generalidad en la economía de mercado, la eficacia, la gestión educativa, la productividad, la competitividad y la racionalidad económica, hasta vincular progresivamente esos conceptos a la enseñanza y el aprendizaje de las LE. Sólo la última pregunta del instrumento se asoció intencionalmente con la condición humana y sus relaciones con la fenomenología, la ontología y su contraste con el pragmatismo en la didáctica de las LE.

Los datos se interpretaron mediante el sistema semiótico semáforo. Verde se atribuyó a la subcategoría didáctica de las LE que problematiza la cultura, amarillo relativamente sensible a esa didáctica y rojo indiferente a esa didáctica intercultural.

En cuanto a la categoría de análisis "Didáctica que problematiza la cultura en LE", (ver Figura 2) los docentes que presentan menor nivel de incidencia en su sistema modelizante primario son los catedráticos: 10%. Entretanto, los docentes de planta son ciertamente sensibles a esta categoría didáctica con un porcentaje del 72,50%. Por su parte los docentes de contrato tiempo completo son sensibles a esa categoría didáctica con un 57,50%.



**Figura 2.** Comparativo resumen de incidencias de sistema modelizante primario en didáctica de LE y la cultura en UA-2

Estos datos no permiten concluir que los docentes catedráticos son menos competentes que los de planta, o que los de contrato. Sin embargo, es posible que en el proceso de didactización de las LE, podría haber una

tendencia más alta hacia una didáctica que concentra sus intereses en las lenguas al servicio de la comunicación, sustituyendo los intereses de la didáctica que problematiza la cultura.

Lo que se ha encontrado en la UA2-2 es lo que Sebeok (2005) y García (2012, como se citó en Oliveros-Rodríguez, 2020) definen como **sistema modelizante**. Este sistema es un conjunto de signos producto de la interacción social que se expresa a través de un lenguaje natural o artificial. El sistema modelizante existe en lo que Lotman (1998, como se citó en Oliveros-Rodríguez, 2020) concibe como **semiosfera**, es decir, un gran sistema semiótico del cual, determinada población o grupo humano no puede abstraerse.

**El sistema modalizante primario en el plano didáctico**, según García (2012, como se citó en Oliveros-Rodríguez, 2020) se manifiesta a través de costumbres, concepciones particulares de interpretar un mundo que "(...) luego, a través de las didácticas y de otras ciencias auxiliares, [permiten] cultivar el carácter del discente en función de un sistema de conocimientos, según las necesidades de un mundo cada vez más competitivo" (p. 147).

La sensibilidad a la subcategoría de análisis "didáctica que problematiza la cultura en LE", por parte de los docentes, expresada en 10% en los profesores catedráticos, 57,5% en los de contrato a tiempo

completo y 72,5% en los profesores de planta, conforma un sistema modelizante que existe en la semiosfera didáctica de LE en el PLM de la UQ. García (2012, como se citó en Oliveros-Rodríguez, 2020) afirma que ese sistema modelizante primario impactará ulteriormente el carácter de los discentes de LE, lo que el autor define como semiosis sustituyente.

En cuanto a los datos de la UA2-1, estudiantes, se construyeron con una encuesta estructurada Likert de 13 preguntas. La muestra por conveniencia la constituyeron 17 sujetos de un universo de 70 estudiantes de último semestre del PLM. Los datos se triangularon tomando en cuenta el objetivo específico tres que plantea describir la orientación intercultural, sensible o indiferente a la ética de la supervivencia.

Como se ve en la Tabla 2, al sumar los valores de la escala 3, 4 y 5, el 58,00% tiene la intención de vincularse en la docencia inglés o francés. Debe tomarse en cuenta que el 29,40% afirma que lo haría sino tiene más opciones laborales, opción 2, con lo cual, al restar ese valor del total referido, el valor neto intencional es 28,60%.

**Tabla 2.** Proyección profesional de los estudiantes de Lenguas Modernas de la UQ UA2-1

Prioridades Preguntas (resumidas)	1: Ninguna prioridad	2: Sólo sino tengo más opciones laborales	3: puede ser	4: Experiencia profesional que vale la pena vivir	5: Altamente prioritario
Intención de vincularse como docente de inglés y/o francés	11,00%	29,40%	23,50%	11,00%	23,50%
Intención de trabajar en una empresa omnicanal multinacional con el fin de mejorar la experiencia de sus clientes.	23,50%	23,50%	47,00%	0,00%	5,80%
Intención trabajar como guía de turistas	11,70%	11,70%	17,60%	52,90%	5,80%

En cuanto a la percepción que tiene la UA2-1 sobre la formación en LE, (ver Tabla 3), se concluye que el 94% considera que se les ha formado profesional e intelectualmente hacia la docencia en LE, sin embargo, este dato está en perfecta contradicción con el 28,6% como valor neto de intención de proyección profesional en ese campo laboral. Los valores de la segunda pregunta revelan que 56% de los estudiantes dice no haber sido formados para las empresas multicanal en atención al cliente. No obstante, la Tabla 2 revela que 52,8% tiene la intención de vincularse en ese campo laboral. De otro lado, 76,4% de los estudiantes afirma que la formación recibida les orienta hacia la empleabilidad en el turismo lo cual coincide con el 76,3% que tiene la intención de trabajar en ese sector.

En cuanto a la comprensión del mundo y sus culturas, (ver Tabla 3), el 100% de los estudiantes afirma que sí

fueron formados con esas inquietudes, sin embargo, el bajo valor neto de proyección profesional docente, 28,6%, no coincide con estas inquietudes profesionales. Por último, 76,3% de los estudiantes tiene una percepción positiva del MCER. Este valor contradice lo que los expertos han expresado a propósito de ese instrumento lingüístico, valor que además está en contradicción con los datos que se encontraron en el índice de asociación semántico de la UA-1. En ese orden de ideas, es incomprensible que el 100% de los estudiantes afirme haber recibido buena formación en la comprensión del mundo y sus culturas, si se toman en cuenta los datos del índice de asociación semántico en la UA-1 y lo que afirman los expertos previamente citados.

**Tabla 3.** Percepción de la formación en LE de la UA2-1

Percepción Preguntas (resumidas)	1: De ninguna manera	2: En desacuerdo	3: Relativamente de acuerdo	4: De acuerdo	5: Completamente de acuerdo
Hacia el desarrollo profesional e intelectual en el mercado laboral docente	0,00%	5,80%	29,40%	41,17%	23,50%
Hacia la empleabilidad en plataformas multinacionales de atención al cliente	32,50%	23,50%	23,00%	17,60%	0,00%
Hacia la empleabilidad en el ámbito del turismo internacional	11,70%	11,70%	58,80%	17,60%	0,00%
Comprensión del mundo y sus culturas	0,00%	0,00%	17,60%	41,10%	41,10%
El MCER es necesario, pertinente y bien pensado	0,00%	23,50%	58,80%	11,70%	5,80%

Finalmente, como se aprecia en la Tabla 4, los datos de la formación intercultural conducen a afirmar que hay coincidencias en la percepción que tienen los estudiantes sobre el papel de las LE, como un reto intelectual e intercultural con un valor promedio de 74%. Hay coherencia entre estos datos y los que arroja

la formación en la ética intercultural orientada hacia los humanos en extrema vulnerabilidad con un 82,2%. Por su parte, la formación hacia la ética intercultural orientada hacia los no humanos y hacia el mestizaje cultural son similares, 41,1% afirma haber recibido una formación muy pobre en estos aspectos.

**Tabla 4.** Formación intercultural en la UA2-1

Percepción Preguntas (resumidas)	1: Ninguna formación	2: Muy pobre formación	3: Hemos recibido formación	4: Muy buena formación	5: Excelente formación
LE es un reto intelectual	0%	17,6%	17,6%	58,8%	5,8%
LE es un reto intercultural	0%	17,6%	32,5%	41,17%	5,8%
LE: ética intercultural crítica y sensibilidad humanos vulnerables por pobreza, hambrunas, agua potable, guerras, migración forzada, racismo, xenofobia, indocumentados	0%	17,6%	41,1%	41,1%	0%
LE: una ética intercultural crítica que incluye a los no humanos, preservación y protección de la naturaleza	11,7%	41,1%	23,5%	23,5%	0%
El mestizaje cultural es clave en la formación recibida para nuestro desempeño como docente de LE	5,8%	41,1%	11,7%	23,5%	17,6%

Estos datos están en directa coherencia con el 100% de los estudiantes que afirma haber recibido buena formación para interpretar el mundo y sus culturas. Lo que no se entiende es por qué entonces los estudiantes demuestran un valor neto tan bajo en la proyección profesional hacia la docencia en LE, una intención profesional tan alta hacia las empresas omnicanal y el turismo, y una percepción tan positiva del MCER a la luz de los resultados hallados en la UA-1.

En este caso, es preciso retomar a García (2012, como se citó en Oliveros-Rodríguez, 2020) a propósito del sistema modalizante primario que se construye didácticamente en los docentes, como quedó establecido previamente en la UA2-2, que, según el mismo autor, determina la **semiosis sustituyente** de los discentes. Esta semiosis se manifiesta por medio de un conjunto de

configuraciones que se expresan en el mundo cultural y por extensión en el individuo. Esas manifestaciones, provenientes del sistema modelizante primario de los docentes a través de las didácticas implementadas, se concretan de acuerdo con Magariños (2008, como se citó en Oliveros-Rodríguez, 2020) en frases, imágenes y comportamientos en clase y fuera de ella.

Desde una perspectiva Glotopolítica y crítica en términos del discurso, tal como lo expresan Wodak y Meyer (2003), que el recurso humano docente, así como los instrumentos lingüísticos del PLM referido se muestren obsecuentes desde una perspectiva normativa y didáctica al MCER, evidencia lo que los autores definen como el modo particular en que el lenguaje hace uso del poder.

### 3. RESULTADOS

Tomando en cuenta estos datos empíricos, es el momento de revisar los resultados a razón de los objetivos planteados en este trabajo. Así entonces, puede afirmarse empíricamente para lo planteado en el primer objetivo que:

- De acuerdo con Narvaja (2016), **la Glotopolítica** se ocupa de estudiar los instrumentos lingüísticos que, por su poder, son capaces de transformar las sociedades.

- Queda establecido, a partir del recorrido empírico que surge del proyecto 1037 que el MCER es un instrumento lingüístico con unas características específicas.

- La caracterización crítica y semántica del discurso que soporta al MCER permite establecer que se trata de un instrumento lingüístico orientado desde y hacia la gestión empresarial. Así quedó demostrado con el índice de asociación semántico que recomienda Pardo (2013), (ver Tabla 1).

- Este análisis discursivo del MCER coincide con lo que Denimal (2017) ha revisado, concluyendo que ese instrumento lingüístico atiende intereses propios de la didáctica de LE al servicio de la comunicación.

- Consiguientemente, al compararse desde una inquietud semiótica, el sistema modelizante primario didáctico que prevalece en los docentes de LM de la UQ (ver Gráfica 2), queda establecido que los docentes de planta, minoría porcentual, son sensibles a la subcategoría didáctica de LE que problematiza la cultura. Por su lado, al sumar los intereses didácticos de los docentes de contrato y catedráticos, gran mayoría porcentual de esa Unidad Académica, se concluye que presentan una sensibilidad baja a esa subcategoría.

- Así las cosas, la semiosis sustituyente que se ha construido en los estudiantes de último semestre del PLM demuestra que profesionalmente, se proyecta hacia campos laborales como el turismo o la vinculación con empresas multinacionales omnicanal; la docencia no es prioridad.

- En consecuencia, puede afirmarse que el MCER es un instrumento lingüístico que sirve de medio para unos fines específicos: forma profesionalmente en LE para constituir una estructura que emplaza a gestores de políticas públicas, administradores de unidades académicas en LE, docentes y estudiantes a optar por una didáctica ajena a la problematización de la cultura.

- En conclusión, de acuerdo con Heidegger (1997, como se citó en López, 2000), se cumple la advertencia del filósofo:

La estructura de emplazamiento representa un doble peligro: evita el encuentro del hombre consigo mismo y con todo lo que ontológicamente es, remitiéndolo a una

condición meramente óptica (...) [y a su vez], el *Ge-stell* empuja en la dirección contraria a todo lo que es (...) el resplandecer de la verdad y el de una vida genuinamente vivida. (López Acero, 2000, p. 141).

Desde esa aseveración, es momento de revisar teóricamente, si se ha dado cumplimiento al segundo objetivo de este artículo.

- Retomando a Narvaja (2016), **los instrumentos lingüísticos** regulan prácticas, por ello deben comprenderse como gestos glotopolíticos, por lo cual, es necesario revisar las condiciones en que se producen y circulan.

- Pese a que se trata de un instrumento que ha producido una forma de tecnología utilitarista en la didáctica de LE, y que fue creado desde Europa y para Europa, la circulación del MCER se ha universalizado con lo cual, se cumple la advertencia de Yuk a propósito de la monotecnología: nuestra civilización sigue atada al pensamiento europeo ilustrado. Este paradigma científico y tecnológico ha sincronizado temporalidades con alcance histórico a partir de un único eje de producción eurocéntrico.

- Esa producción tecnológica y cognitiva, dice el filósofo, conduce hacia una **cultura monotécnica** que prioriza formas específicas de comprender el conocimiento, entendido como algo mensurable y calculable.

- El MCER mide mediante unos paradigmas utilitaristas el saber-hacer en LE. En su afán excluye las inquietudes por la ética, y si la concibe, como afirma Denimal (2017), la orienta estrictamente hacia asuntos empresariales y productivistas.

- Se produce un fenómeno filosófico apenas esperado: el *Ge-stell* que caracteriza al MCER instrumentaliza la didáctica de LE, como dice Heidegger, ocultando al ser y su existencia. Consiguientemente, en la didáctica intercultural en LE, queda inhumada la degradación de la vida sobre la Tierra. Por supuesto, también la vida de los seres humanos más vulnerables se banaliza.

- Queda pendiente todavía una respuesta a la siguiente pregunta Glotopolítica ¿Es tal el nivel de poder del MCER, pese a sus evidentes características cognitivo-instrumentales que lo constituyen en *Ge-stell*, que no ha sido capaz la comunidad de científicos que se ocupa de la didactología, especialmente en el plano intercultural, de proponer otras tecnologías que produzcan una didáctica de LE con las cuales, sea posible problematizar la cultura y la realidad del mundo contemporáneo?

Desde este ejercicio reflexivo, es pertinente hacer una revisión desde la filosofía de la tecnología a lo planteado con el fin de verificar si se ha dado cumplimiento al tercer objetivo de este trabajo.

- De acuerdo con Heidegger (1997, como se citó en López, 2000), el *Ge-stell* empuja al hombre a constituirse a su vez en una parte de la técnica, es decir en un medio que contribuye instrumentalmente a un fin.

- En ese orden de ideas, si el *Ge-stell* se comprende como el emplazamiento que la técnica le hace al ser para que se constituya en parte del proceso y no en el fin en sí mismo, en consecuencia, el MCER, en tanto que semiosfera caracterizada por un índice de asociación semántico de gestión, productividad y mensurabilidad de LE, reduce a los humanos implicados en la enseñanza y aprendizaje de esas lenguas a un medio para conseguir un fin. Ese fin o propósito consiste, según Denimal (2017) en conformar una didáctica de LE en un inventario de saber-hacer procedimentales, distribuidos en tareas y en microtareas.

- Esos saberes lingüísticos, dice Denimal (2017), hacen del estudiante un usuario de las LE, y constituyen en la tarea una materialización de las competencias comunicativas, con lo cual, se espera que el aprendiente haga frente a la alteridad cultural. De acuerdo con esta autora, mediante esta estrategia utilitarista y de gestión de competencias generalizada a través de los enfoques comunicativos y accionales, se concreta la presencia de la economía del conocimiento al interior de la didáctica de LE.

- Al revisarse los datos que arrojan las encuestas estructuradas aplicadas a docentes y estudiantes del PLM de la UQ (ver gráfica 2 y tablas 2 y 3), logra percibirse de qué manera el sistema modalizante primario establecido en buena parte de los docentes incide directamente sobre la semiosis sustituyente de los estudiantes, concretamente en la proyección profesional y en la contradictoria percepción que tienen de su formación intercultural.

- Contrastados estos datos con lo que determina Denimal (2017) sobre las implicaciones de la economía del conocimiento en el MCER, el *Ge-stell* oculta el evento, léase la *Ereignis* de los estudiantes de LE. Se comprende por *Ereignis*, el evento que permite la co-pertenencia de ser y hombre, momento en que se produce la reflexión acerca de la identidad del ser. Sin embargo, para que se produzca ese evento, una vez el ser ha superado su condición de ente, es decir, un instrumento dentro de una estructura, en el ser del hombre ha tenido que acontecer el *Da-sein*, es decir, la apertura del ser al mundo.

- En el estado de cosas que ha establecido Glotopolíticamente el MCER en la didáctica de LE, se ha consolidado la apertura, sí, pero a la economía del conocimiento, no al *Da-sein*. Consecuentemente, mientras la didáctica de LE esté mediada por la técnica utilitarista que ha construido el MCER en la enseñanza y aprendizaje de las LE, ni docentes, ni estudiantes podrán experimentar la *Ereignis*, es decir, la presencia del ser del hombre con capacidad de interpretarse y de

interpretar el mundo.

- En consecuencia, hasta que no se supere este paradigma monotecnológico representado en el MCER, la *Ereignis* de los estudiantes de LE, por lo menos en la UQ, estará sepultada.

#### 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Galisson (2002) había advertido tempranamente que había una tendencia instrumentalista que estaba emplazando a los docentes de las Lenguas Extranjeras (LE) en operarios lingüísticos. Desde su perspectiva, la educación, tanto en esas lenguas como en todas las disciplinas, estaba descuidando la hominización, la socialización de la especie y la convivencia pacífica.

El mismo año en que el autor hizo estas advertencias, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) nace en las entrañas de las LE. Hoy, la educación en esas lenguas presencia el cumplimiento de los pronósticos del lingüista: toda ella se ha convertido en un mercado mediado por certificados. De esta manera, los propósitos administrativos de eficiencia y eficacia inspirados en la economía del conocimiento se apropiaron de los currículos de LE a nivel mundial.

Tomando en cuenta esas inquietudes, este trabajo se trazó tres objetivos, que, a título de conclusión, deben confirmarse uno a uno:

Describir empíricamente por qué el MCER es *Ge-stell*. Es preciso recordar que *Ge-stell* es la transformación cognitivo-instrumental que se produce en el ser humano a expensas de la técnica moderna (López, 2000). En ella, la *Techné*, o la intervención creativa del humano en la producción de los artefactos, queda excluida. Entonces, el humano, pese a su capacidad de pensar y ser, se convierte en un eslabón dentro de la estructura de los artefactos. Se da cumplimiento al emplazamiento anunciado por Heidegger (1997). Consecuentemente, puede afirmarse, siguiendo a Narvaja (2016), que el MCER es un instrumento lingüístico con gran capacidad performativa. El índice de asociación semántico que se construyó demuestra que ese manual está inspirado en una epistemología empresarial con consecuencias directas en el sistema modelizante primario de la mayoría de los docentes del PLM de la Universidad del Quindío (UQ). Por consiguiente, la didáctica que prima en la Licenciatura obedece a criterios comunicativos y aplaza la crítica cultural como herramienta para cuestionar los problemas del mundo contemporáneo: una de ellas, de gran importancia, según Fassin (2018), la ética de la supervivencia mediante la cual se logra visibilizar la franja humana que vive en condiciones de extrema vulnerabilidad.

Abstraída de *Techné* y emplazada totalmente por las incidencias Glotopolíticas del MCER, la comunidad académica mundial no logra producir un documento que se imponga al poder performativo del manual. Es así que

la *monotecnología* (Yuk, 2020) en la didáctica se ampara únicamente en la propuesta europea. De esa manera se da cumplimiento al segundo objetivo. El sistema modelizante primario de los docentes del Programa de la UQ se regodea con el enfoque accional en el cual la facticidad del ser (Heidegger, 1997) queda totalmente sepultada. Se perfecciona así la estructura de emplazamiento. Los estudiantes de décimo semestre consideran que el manual en cuestión es didácticamente bueno. Paralelamente, se autodefinen con buena formación crítica e intelectual, aunque sus intereses profesionales se orientan hacia lo empresarial, lejos de los escenarios educativos.

Se da cumplimiento al tercer objetivo: la *Ereignis* de los estudiantes de LE, por lo menos en el contexto educativo de la UQ, está oculta bajo el peso del *Ge-stell* que colonizó a los docentes. Sin proyectos de orden profesional educativos, disociados del sentido de su formación, orientan su devenir sin posibilidad alguna del evento, la *Ereignis*, léase la esencia de la identidad. Puesto que ya no hay *Ereignis* posible que les conduzca a un evento didáctico novedoso que se oponga al *Ge-stell* representado en el enorme poder glotopolítico del MCER, ese instrumento se constituye en *monotecnología* didáctica en LE: nada lo supera, nada lo reemplaza.

Se perfecciona de esta manera lo que podríamos definir como el círculo vicioso del *Ge-stell* en la didáctica de las LE: docentes y estudiantes giran en torno al MCER en un eterno retorno. Cada vuelta trae consigo menor cantidad de estudiantes dispuestos a la apertura al ser, abstraídos del pensar (Berciano, 2002). No hay eventos, *Ereignis*, mediante los cuales sea posible superar el *Ge-stell* que se ha construido con gran poder monotecnológico.

Por último, cabe advertir, para el autor de este trabajo, el MCER es un desacierto didáctico. Sin embargo, es probable que esa visión pesimista le conduzca a sesgar su perspectiva didactológica impidiendo advertir bondades interculturales que pudieran estar inmersas en el manual.

No obstante, algo sí queda claro: La didáctica de las lenguas extranjeras en América Latina no ha logrado emanciparse por lo cual, no hemos podido construir un documento que, con locus de enunciación propio, se cuide de cualquier forma de esencialismo. Esa tarea está por construirse e indudablemente, es lo que, con este trabajo, apenas reflexivo, no se logró cumplir

## Financiamiento

El autor expresa que el financiamiento del proyecto de investigación 1037 fue patrocinado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío.

## Conflictos de Intereses

El autor de este trabajo no tiene conflicto de intereses con otros docentes o con otros autores.

## Contribuciones de los Autores

Como único autor, ha contribuido en los 14 roles de contribución de la taxonomía CRediT.

## 5. REFERENCIAS

- Berciano, Modesto (2002). *Ereignis: La clave del pensamiento en Heidegger. Thémata Revista de Filosofía*, 28(1). Disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/themata/28/03%20berciano.pdf>
- Bloom, Benjamín (2015). *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales* (10ma Ed.). Editorial Ateneo.
- Denimal, Amandine (2017). La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance: quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages? *Questions Vives*, 28(1), <https://journals.openedition.org/questionsvives/2206>
- Fassin, Didier (2018). *Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Siglo veintiuno Editores.
- Galisson, R. (2002). Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. Dans Éla. *Études de linguistique appliquée*, 4(128), 497-510. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm>
- Heidegger, Martin (1997). *Filosofía, ciencia y técnica* (3era Edición). Editorial universitaria. Disponible en: [https://olimpiadadefilosofiaunt.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/heidegger-tecnica\\_ocr.pdf](https://olimpiadadefilosofiaunt.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/heidegger-tecnica_ocr.pdf)
- López, Héctor Fernando (2002). *El misterio del camino del pensar*. Editorial Academia Española.
- MCER - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución 18583 de 2017. Diario Oficial No. 50.357 de 15 de septiembre de 2017*. Recuperado Febrero 22, 2023, de [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion\\_mineducacion\\_18583\\_2017.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_mineducacion_18583_2017.htm)
- Narvaja, E. B. (2016). La perspectiva Glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Matraga*, 23(38), 18-42. Disponible en: <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>
- Oliveros-Rodríguez, Elennys (2020). Iuri Lotman: Interacciones entre semiótica y educación. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 139-150. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.10>
- Pardo Abril, Neula Graciela (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana* (2ª ed.). Universidad Nacional de Colombia; Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20012>
- Rastier, François (2013). *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale. Collection Souffrance et théorie*. Presses Universitaires de France.
- Stengers, Isabelle (2014). La Propuesta cosmopolítica. *Pléyade*, 14(1), 17-41. <https://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/159>
- Wodak, Ruth; y Meyer, Michael (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa Editores.
- Yuk, Hui (2020). *Fragmentar el futuro: ensayos sobre tecnodiversidad*. Editorial Caja Negra.

Artículo en normas APA 7ma. Edición.



Artículo de **libre acceso** bajo los términos de la **Licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual 4.0 Internacional**. Se permite que otros remezclem, adapten y construyan a partir de su obra sin fines comerciales, siempre y cuando se otorgue la oportuna autoría y además licencien sus nuevas creaciones bajo los mismos términos.