



LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UN ANÁLISIS DESDE EL DISCURSO

[THE LINGUISTIC POLICY OF CERTIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AT THE UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: A DISCOURSE BASED ANALYSIS]

Elsa Adriana Restrepo Sepúlveda

is a Master of Arts student in Education from Universidad de Antioquia. She currently works as academic coordinator of Alianza IdiomasUdeA, Medellín, Colombia. Mailing address: Cr. 16AA 47-92. Medellín, Colombia
E-mail: academica@idiomasudea.edu.co

RESUMEN

En este artículo se examinan algunos discursos sobre la Política Lingüística de Certificación de la Competencia en Lengua Extranjera (PL de CCLE) en la Universidad de Antioquia, con el fin de analizar las apreciaciones, percepciones y posiciones desde el tipo de discurso de algunos sujetos que administran la política en cuanto a lo que esta decreta y significa. El artículo presenta una aproximación metodológica basada en el análisis crítico del discurso para el tratamiento del tema a través de algunos textos tomados del corpus documental constituido por 1) treinta entrevistas semiestructuradas aplicadas al grupo que administra la política, a estudiantes de posgrado, a profesionales y a docentes que han tenido que cumplir con el requisito de certificación; y por 2) los acuerdos académicos y resoluciones rectorales que sustentan la política oficial. El análisis permite identificar las representaciones sobre la PL de CCLE de quienes la administran, además devela cómo desde este tipo de discurso se naturaliza y se legitima el requisito de certificación y cómo tal requisito opera como mecanismo para el cumplimiento de la política, adquiriendo un papel protagónico. Requisito que genera resistencia frente a la política lingüística y no tanto así la asumida importancia de la adquisición de la competencia en lengua extranjera.

Palabras clave: política lingüística, certificación, competencia en lengua extranjera, análisis crítico del discurso, naturalización.

ABSTRACT

This article examines some discourses about the Linguistic Policy of the Certification of Foreign Language Competence (LP of CFLC) at the Universidad de Antioquia, with the aim of analyzing the findings, perceptions and positions of those who administer the policy regarding what it establishes and means. The article presents a methodological approximation based on a critical discourse analysis to tackle the subject. The analysis is done through some excerpts taken from the corpus of the study, which are constituted by: 1) Thirty semi-structured interviews applied to the board of professors that run the policy, postgraduate students, professionals and educators that have met the requirement of certification; and 2) the official documents that support the policy. The analysis makes it possible to identify the administrator's reflections on the LP of the CFLC. In addition, it unveils how through this type of discourse the certification requirement of foreign language competence has been naturalized and legitimized and how such a requirement serves as a mechanism for the compliance of the policy, acquiring a leading role. This requirement generates resistance against the linguistic policy, and not so much the assumed importance of the foreign language competence acquisition.

Keywords: linguistic policy, certification, foreign language competence, critical discourse analysis, naturalization.

Received: 08-31-11 / Reviewed: 11-23-11 / Accepted: 12-16-11 / Published: 04-01-12

Íkala, revista de lenguaje y cultura

MEDELLÍN – COLOMBIA, VOL. 17, ISSUE 1 (JANUARY–APRIL 2012), PP. 27-44, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.com.co/ikala

1. REPRESENTACIONES, IDENTIDADES Y MODOS DE SIGNIFICAR EN EL MARCO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

En los límites del texto hablado y escrito, el objeto de este análisis son los diversos discursos que constituyen el entramado del orden del discurso¹ dentro de una práctica social en una universidad pública: la Política Lingüística de Certificación de la Competencia en Lengua Extranjera (PL de CCLE). Los datos analizados fueron recogidos a través de entrevistas realizadas tanto a personas que administran la política de certificación como a estudiantes de posgrado, profesionales y profesores de la Universidad de Antioquia (U. de A.)²; es decir, individuos que deben certificar la competencia en lengua extranjera en una o varias de las habilidades lingüísticas: lectora, auditiva y comunicativa³, como requisito gobernante para admisión a estudios de posgrado, para titulación de maestría y doctorado o para participación en las convocatorias de vinculación docente. Un segundo compendio de textos está constituido por la documentación oficial; es decir, las resoluciones y acuerdos en donde reposan los dictámenes de la política. Como dice Fairclough (1995): “El análisis de los textos no debería estar artificialmente aislado del análisis de prácticas institucionales y discursivas en las cuales estos se insertan” (p. 17).

El proceso de análisis de datos pasa por tres momentos: descripción, interpretación y explicación. La literatura concerniente al análisis del discurso, a las políticas lingüísticas y al examen —instrumento históricamente utilizado para legitimar políticas educativas— se constituye en referente teórico donde se apoyan la interpretación y la explicación.

Fairclough⁴ (2003), desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) propuesta por Halliday (1978), afirma que cualquier parte de cualquier texto puede ser examinada de forma fructífera en términos de copresencia e interacción de tres procesos constitutivos: la función ideacional, la interpersonal y la textual. “La LSF se interesa profundamente en la relación entre lenguaje y otros elementos y aspectos de la vida social, y su enfoque para el análisis lingüístico de los textos está siempre orientado al carácter social de los textos” (p. 5).

Los textos representan simultáneamente diferentes aspectos del mundo (físico, social y mental); representan relaciones sociales entre los participantes en eventos y actitudes sociales, los deseos y los valores de los participantes; coherente y cohesionadamente conectan partes de los textos y a estos con sus contextos situacionales (Halliday citado en Fairclough, 2003, p. 27). Las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones con las personas que contribuyeron a la realización de este estudio permitieron la producción textual a través de los géneros descriptivo, expositivo y argumentativo, dejando cifrado en el texto estilos o formas del ser a partir de las elaboraciones al tratar de definir su identidad, sostener o defender una posición ante su interlocutor en una relación interpersonal frente a una práctica social. Todo esto a través de los diferentes géneros, representaciones y estilos en el discurso determinados por la escritura.

En cuanto al texto, tenemos contenido y forma. El análisis del contenido de un texto es sin duda de gran relevancia. No obstante, la textura del texto; es decir, su forma y su organización, como la define

¹Entiéndase orden del discurso como la totalidad de las prácticas discursivas de algunos dominios sociales y las relaciones (de complementariedad, inclusión/exclusión, oposición) entre ellas.

² Los estudiantes de pregrado también deben cumplir con el requisito de certificación de la competencia en lengua extranjera para obtener su título; sin embargo, no se incluyeron en esta investigación por propósitos delimitantes.

³ La certificación de la competencia en una lengua extranjera es diferenciada por habilidades, pero se les nombra como competencias, a saber: competencia lectora, competencia auditiva y competencia comunicativa. Aunque desde la conceptualización teórica esta última envuelve todas las habilidades, realmente se trata de una prueba oral a través de una entrevista y de una prueba escrita.

⁴ Las citas hechas de Fairclough (2001, 2003), Pennycook (2001), Shohamy (2006) son traducciones del autor.

Fairclough (2001), es igualmente importante. La textura del texto permite identificar ciertos matices del discurso y su intencionalidad.

Precisamente, el contenido y la forma se interrelacionan conllevando a la interdiscursividad y a la intertextualidad. La primera se refiere a la manera como los discursos fijados en la escritura interactúan y se sobreponen, e igualmente a la forma en la que géneros diversos, discursos y estilos están entramados. La segunda hace referencia, conforme lo define Fairclough (2003), a:

[...] cómo los textos se configuran, se incorporan y dialogan con otros textos. Es también un asunto de los supuestos y presupuestos que las personas hacen cuando ellos hablan o escriben. Lo que se “dice” en un texto siempre se dice en contraposición a lo que no “se dice” —lo que se deja explícito está siempre fundado en lo que se deja implícito. En un sentido asumir es una forma de ser intertextual. (p. 17)

Entendiendo el texto como una parte del discurso, podemos decir entonces que tanto la interdiscursividad como la intertextualidad se visibilizan en los discursos tejidos con las voces de los sujetos discursivos, que a su vez se apropian de los enunciados expresos e implicados en otros textos, relacionando e interpretando otros discursos desde las diversas formas en que los sujetos significan los eventos sociales, sus representaciones, sus actitudes y, en este caso en particular, las posiciones inculcadas o apropiadas frente a la política lingüística en cuestión. Muestra de esta interdiscursividad e intertextualidad, por mencionar algunos ejemplos, son los postulados en los discursos de los entrevistados sobre la “necesidad” de ser “competente” en una lengua extranjera, su resistencia, sus sentimientos y sus valoraciones sobre la política lingüística, sobre el examen de certificación y los cursos y las posiciones que contrastan con respecto a los estamentos educativos y oficiales en relación al bilingüismo como política estatal educativa. En Fairclough (2008), los límites y separaciones entre y dentro de los órdenes del discurso pueden ser puntos de conflicto y de disputas.

Retomando el punto sobre la complementariedad entre la forma y el contenido del texto, estos dos aspectos no son vistos por separado, de ningún modo dominantes en un tipo de naturaleza mono-ontológica, pues como dice Fairclough (1995), “[...] ningún análisis del contenido y del significado de un texto puede ser satisfactorio si no considera lo que podríamos llamar el contenido de la textura” (p. 9). Así, la forma no es puramente forma, pues hay además contenido en la textura. La forma del texto nos indica lo que está presente y lo que no; y lo que no está presente es especialmente significativo.

Cuando Fairclough (1995) utiliza la expresión *vacíos textuales* apunta de nuevo a la forma del texto, pues no identificamos como el contenido de un texto lo que no está presente en él; es decir, se habla de contenido en tanto lo que está en el texto. Por el contrario, desde la forma del texto y su organización podemos hablar de lo que está presente y de lo que está ausente, de cómo se desarrolla (si es argumentativo, expositivo, explicativo), si cierto tipo de información es puesta en primer o segundo plano, etc. Lo que no está presente en la forma del texto sugiere una ausencia que, por oposición a lo que es visible en el texto, hace relevante lo que falta, y esto que está ausente nos permite inferir aquello que se evita, que se excluye, que se marginaliza.

Es, sin duda, de vital importancia prestarle atención a aquello que está ausente en el texto, sea desde la forma misma o en el contenido cuando este es implícito. Fairclough (1995) da a entender esto cuando nos pide tomar por caso los vacíos textuales: “El análisis textual puede en ocasiones dar excelentes explicaciones sobre lo que hay ‘en’ un texto, pero lo que está ausente del texto puede ser igualmente significativo desde la perspectiva del análisis sociocultural” (p. 9). Y en cuanto a lo que se implica desde el contenido, este autor afirma que

Además de los vacíos (significantes) de un texto, lo que se encuentra “en” el texto puede ser explícito o implícito. Dos categorías de lo implícito que han

generado un amplio interés son la presuposición y la implicación (Levinson, 1983). El contenido implícito de un texto es una suerte de refugio a medio camino entre presencia y ausencia. [...] El análisis del contenido implícito puede proporcionar perspectivas valiosas sobre qué se toma como dado o como de sentido común. El concepto de “preconfigurado” ha sido usado para lograr una comprensión intertextual del contenido implícito (presuposición); lo no-dicho del texto, lo que este toma como dado, se considera como “lo ya dicho en otro lugar”, como la forma en que un texto es conformado y penetrado por elementos (ideológicos) desde los dominios de prácticas textuales previas (ver Pêcheux 1982, Williams en prensa). (pp. 10-11)

Por otro lado, tener en cuenta que el análisis del contenido implícito “también brinda un acceso al análisis ideológico de los textos, ya que las ideologías son, en general, supuestos implícitos” (Fairclough, 1995, p. 10) permite una mirada crítica del discurso en tanto desvela tensiones entre posiciones que abogan directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, por la inclusión o la exclusión, la desigualdad, el elitismo profesional, la hegemonía de una lengua, de un tipo de conocimiento, de una cultura, etc., las convenciones sociales, económicas, políticas e institucionales. Y lo anterior gracias a que, como lo explica Wodak (2001), las teorías críticas —por lo tanto, también el análisis crítico del discurso— orientan acciones humanas y están intencionadas a concienciar y generar emancipación, en tanto uno de los principales propósitos del análisis crítico del discurso es desmitificar los discursos descifrando ideologías.

El análisis del discurso llevado a cabo en este estudio se torna en Análisis Crítico del Discurso (ACD), esencialmente porque, utilizando el argumento de Fairclough, se intenta no sólo visibilizar, sino además desnaturalizar ideologías que han llegado a naturalizarse. Pennycook (2001) afirma que “lo que asumimos como conocimiento previo o sentido común; de hecho, son siempre representaciones ideológicas; es decir, lo que asumimos como el conocimiento común de cada día es siempre de hecho una visión particular del mundo (ideología) de un grupo social en particular” (p. 81).

Según Fairclough, “hay una relación de uno a uno entre las formaciones discursivas y las formaciones ideológicas” (citado en Pennycook, 2001, p. 81), y así Pennycook (ídem) afirma que esto

[...] esclarece cómo el discurso puede ser un modo de práctica política e ideológica; y así el discurso como una práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia los significados del mundo desde diferentes posiciones en relaciones de poder. [...]

Las posiciones ideológicas pueden ser descubiertas en los textos; [...] los grupos que frecuentemente promueven sus posiciones ideológicas al punto de naturalizarlas pueden lograrlo por su poder social; y al reproducir sus ideologías, pueden por lo tanto reproducir relaciones sociales de poder. (p. 81)

Para el ACD, interpretando a Wodak (2001), el lenguaje adquiere poder por el uso que hacen de este quienes sustentan el poder,

[...] esto explica por qué el ACD frecuentemente selecciona la perspectiva de aquellos que sufren, y críticamente analiza el uso del lenguaje de quienes están en el poder, quienes son responsables de la existencia de la desigualdad y quienes también tienen los medios y la oportunidad de mejorar las condiciones existentes. (p. 10)

Para el análisis de los textos recogidos en este estudio, se tuvieron en cuenta tanto los discursos de algunas personas que administran la PL de CCLE, lo que les confiere un tipo de poder, como los discursos de los profesionales y docentes que están sujetos a los mandatos de dicha política y que no tienen participación democrática en la planificación de las políticas lingüísticas que se introducen en los contextos. El criterio para esta selección de discursos parte de la visión de que ambos tipos de discurso están atravesados por inculcaciones ideológicas en las cuales descansa el poder que se le concede a la política misma.

Sobre el poder por consentimiento, Shohamy (2006) alude a Fairclough para decirnos que

Las clases dominantes ejercitan el poder en dos formas básicas, a través de la coerción y el consentimiento, ya sea forzando a otros a unírseles o convenciéndolos de que es para favorecer sus intereses. El consentimiento no es necesariamente el resultado de una elección

consciente, más bien, una aceptación inconsciente de prácticas institucionales, las cuales las personas siguen sin pensar. Estos frecuentes supuestos inculcados directa o indirectamente legitiman las relaciones de poder existentes. En otras palabras, las prácticas que son inconscientemente aceptadas como formas naturales e inevitables de hacer las cosas pueden de hecho ser inherentemente políticas, sirviendo a mantener la relativa posición de los participantes enfrentados. Las prácticas cotidianas “asumidas por garantizadas” constituyen lo que Fairclough llama “poder ideológico”, uno de los mecanismos centrales de asegurar el control por consentimiento. (p. 16)

Se intenta entonces explorar las relaciones a menudo opacas de causalidad y determinación entre prácticas discursivas, eventos y textos. La relación entre práctica social y texto es claramente expuesta por Fairclough (2008) y sobre esta definición se fundamenta el enfoque para el análisis del discurso:

La conexión entre texto y práctica social se considera mediada por la práctica discursiva: por una parte, los procesos de producción e interpretación textual son conformados por (y, a su vez, ayudan a conformar) la naturaleza de la práctica social, y, por otra, el proceso de producción conforma (y deja ‘rastros’) en el texto, y el proceso interpretativo opera sobre la base de las ‘señales’ del texto. (p. 175)

Asimismo, se parte de la visión de análisis crítico del discurso fundamentado por los principios enumerados por Wodak, citados y comentados por Pennycook (2001) :

1. “El ACD enfoca problemas sociales”, por lo tanto el interés no es solo por el uso del lenguaje en sí mismo, sino más bien en “el carácter lingüístico de los procesos y estructuras sociales y culturales” (p. 17).
2. “Las relaciones de poder son discursivas” (p. 18); es decir, el enfoque del discurso es también un enfoque sobre cómo el poder opera a través del lenguaje.
3. “El discurso constituye la sociedad y la cultura”, lo cual sugiere que [...] el ACD parte desde una comprensión del lenguaje no meramente como una reflexión de las relaciones sociales sino también como parte de ellas, (re)produciéndolas en una relación dialéctica.
4. “El discurso conforma un trabajo ideológico”; por lo tanto, las ideologías, que son “formas

particulares de representar y construir la sociedad, la cual reproduce relaciones desiguales de dominación y explotación” (p. 18), son frecuentemente producidas a través del discurso.

5. “El discurso es histórico”, sugiriendo que tenemos siempre que examinar el discurso en contexto, el cual tiene que incluir siempre el nivel intertextual de cómo “los discursos están siempre conectados a otros discursos, los cuales fueron producidos anteriormente” (p. 19).

6. Necesitamos un “enfoque socio-cognitivo” para explicar cómo las relaciones entre los textos y la sociedad están “mediadas” en los procesos de producción y comprensión (p. 19).

7. “El análisis del discurso es interpretativo y explicativo” y usa “una metodología sistemática” (p. 19) para relacionar los textos a sus contextos.

8. El análisis crítico del discurso es “un paradigma científico comprometido” (p. 20) que activamente intenta intervenir y cambiar lo que está sucediendo en contextos particulares. (p. 80)

El ACD significa, por lo tanto, investigar los discursos teniendo presente cómo estos están determinados por las estructuras sociales y, a la vez, investigar los efectos que los discursos generan en ellas.

Estos ocho principios implican entender la PL de CCLE como un problema social en tanto se inscribe en determinaciones institucionales que patrocinan la selección y la exclusión de profesionales y profesores de los procesos académicos y contractuales. Tales son los casos de la admisión, la titulación a posgrados o la vinculación docente a la U. de A., situaciones en las que la exclusión es justificada por políticas globalizantes que imponen el aprendizaje de una lengua extranjera como condición inapelable para el amparo del estatus académico-social en el ámbito universitario.

Sobre cómo el poder opera a través del lenguaje, con referencia al segundo principio, la PL de CCLE se sostiene gracias a tipos de discursos que inculcan posiciones ideológicas y llevan al ejercicio del poder por consentimiento; de este modo, la

práctica de la certificación, así como la del examen, se ha convertido en una práctica naturalizada no rebatible, por el contrario, aceptada, muy a pesar de los efectos en menoscabo de quienes deben certificar la competencia de una lengua extranjera.

El tercer principio, que se refiere a la relación dialéctica entre discurso y estructura social, se ve reflejado en las relaciones opuestas entre quienes tienen el poder del conocimiento (lengua extranjera, por supremacía, el inglés) y los que no lo tienen, seleccionando en un sistema a los primeros y excluyendo a los segundos. Esta estructura social es reproducida por el discurso y aquí se evidencia la relación con el cuarto principio: “formas particulares de representar y construir la sociedad, la cual reproduce relaciones desiguales de dominación y explotación, son frecuentemente producidas a través del discurso” (Wodak citado en Pennycook, 2001, p. 80).

El quinto principio —el discurso es histórico— sugiere que tenemos siempre que examinar el discurso en contexto. Quizás uno de los pecados capitales que llevan a la naturalización de la PL de CCLE es que existe una carencia de conciencia histórica en lo que respecta al surgimiento y la recepción de la política. El tipo de discurso que aboga por su adopción se limita a fundamentarla desde el discurso de la globalización y desde una llana historicidad cronológica y reproductiva, sin una comprensión profunda de lo que la introducción de una política lingüística significa para la construcción del conocimiento y la cultura local. Es necesario comprender que “los discursos están siempre conectados a otros discursos, los cuales fueron producidos anteriormente” (Wodak citado en Pennycook, 2001, p. 80), como lo indica este principio.

Un objetivo del análisis crítico del discurso que se efectúa en este estudio es hacer transparentes las representaciones ideológicas y mostrar cómo ellas están relacionadas con un orden social más amplio. Para lograrlo, es necesario tener en cuenta los principios seis y siete, pues como se indica en ellos “las relaciones entre los textos y la sociedad

están ‘mediadas’ en los procesos de producción y comprensión”, y el análisis del discurso no es sólo descriptivo, sino además interpretativo y explicativo. Por ello, lo que se busca en este estudio es develar las percepciones, representaciones, posiciones y apreciaciones de los sujetos discursivos en los textos analizados y, de este modo, cumplir con el último principio del análisis crítico del discurso: intentar cambios sobre lo que está sucediendo en contextos particulares. Y un primer paso para alcanzar tal fin es generar conciencia, como lo expresa Bourdieu:

[...] investigar de qué modo esas prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y en las luchas por el poder, y para explorar de qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía. Al referirme a la opacidad, estoy sugiriendo que los vínculos entre discurso, ideología y poder pueden muy bien ser ambiguos, difusos y poco claros para quienes están involucrados en las prácticas sociales, y en general, que nuestra práctica social está ligada a causas y efectos que pueden no ser en absoluto visibles y claros. (citado en Fairclough, 2008, p. 174)

2. EL CARÁCTER LINGÜÍSTICO DE LOS CONCEPTOS *POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CERTIFICACIÓN* EN UN ORDEN DEL DISCURSO QUE REPRESENTA LO UNO POR LO OTRO

Antes de intentar cualquier cambio es necesario analizar lo que llamamos nuestras convicciones, esas verdades amañadas en nuestra mente, “verdades” inculcadas que entran a ser parte de “nuestros” discursos, que a su vez proceden de otros y así van conformando órdenes del discurso en una intertextualidad sin autoría pero con agentes y sujetos, con causas y efectos en un orden social, transfiriéndonos opiniones fosilizadas, discursos que se han naturalizado, tan incuestionables como el sentido común. Y de este modo, antes de intentar cualquier cambio ya hemos logrado el mayor de los cambios: ser conscientes.

El análisis de los textos fragmentados que se presenta en este artículo devela cómo el poder de un tipo de discurso, el de aquellos que administran

la política lingüística, conlleva a que la política de certificación de la competencia en lengua extranjera sea validada por inculcación de una política que se fundamente en la importancia de adquirir competencia en una lengua extranjera. A partir del Análisis Crítico del Discurso, se expone lo que se asume por hecho desde el sentido común: “quien obtiene la certificación es competente en lengua extranjera”; no obstante, el análisis desentraña una realidad que desmitifica tal suposición.

El concepto *política lingüística* atraviesa por diferentes acomodaciones en el discurso. La variedad de acomodaciones utilizadas hace que, en ocasiones, haya imprecisión cuando se hace referencia a tal concepto. En los discursos se identifican conceptos tan generales como *política* y *política lingüística*; otros no tan generales: *política lingüística educativa*, *política de la lengua extranjera*; y otros mucho más específicos como *política de competencia en lengua extranjera*, así denominada en los acuerdos académicos⁵; y *política lingüística de la competencia lectora/auditiva/comunicativa en lengua extranjera*, dependiendo de la competencia específica que se exija certificar. Es entendible por lo tanto, como explican Bergenholtz y Tarp (2004), que “con tantos ámbitos de aplicación [no nos sorprenda que] también haya un sinfín de conceptos y definiciones de lo que se entiende por política lingüística” (p. 3).

La política de la lengua extranjera en la Universidad de Antioquia, afirmada por el requisito de certificación de la competencia lectora, auditiva y comunicativa, según se demande, se inscribe dentro de la definición de política lingüística, pues tiene que ver con cuestiones lingüísticas y decisiones al respecto dentro de un contexto institucional. Visto desde otro ángulo, corresponde a la definición de política lingüística

[...] para referirse tanto al conjunto de leyes, reglamentos y normas que establecen las condiciones de unas lenguas, incluso sus derechos frente a otras lenguas, y lo que es la lengua correcta, como a las diversas formas de iniciativa que se emprendan para activamente fomentar, consolidar y proteger una (o varias) lengua(s) (Jarvad citado en Bergenholtz & Tarp, 2004, p. 3).

La política de certificación fue justamente una de esas iniciativas para garantizar la política lingüística dentro de la Universidad. La certificación cumple así un doble juego: es el mecanismo que hace operable la política lingüística y a su vez se consolida como política, pues es para la certificación que se prescriben estatutos, decretos, resoluciones, acuerdos y procedimientos. La certificación de la competencia en lengua extranjera se convierte en obstáculo para acceder a estudios de posgrado u obtener su titulación. Es el caso, por ejemplo, que a un estudiante de maestría o doctorado, habiendo aprobado todos sus cursos y obtenido una evaluación meritoria en su tesis, no se le tittle hasta no haber entregado su certificación en lengua extranjera. Así mismo sucede con la vinculación docente: no importa qué tan elevada sea la evaluación obtenida por el profesor aspirante, resultado de la suma de criterios de valoración como son su trayectoria en investigación, los artículos que haya escrito, el proyecto académico que presente, entre otros criterios, si no presenta la certificación en lengua extranjera, queda por fuera del concurso. Es así que la certificación se convierte en un filtro y la lengua extranjera en conocimiento dominante que funciona como mecanismo de selección y exclusión. Ante esta obligatoriedad, lograr la certificación es lo que regula y prescribe comportamientos que no necesariamente tienen por objetivo lo que se asume por hecho: el aprendizaje de una lengua extranjera, pues lo importante es cumplir con el requisito.

⁵ Acuerdo académico 334, 20 de noviembre de 2008, por el cual se establece la política de competencia en lengua extranjera y en segunda lengua para los estudiantes de pregrado y de posgrado de la Universidad de Antioquia, ARTÍCULO 7. “Los estudiantes de posgrado que ingresen a la Universidad a partir del semestre 2009-01, para el cumplimiento del requisito de lengua extranjera deberán certificar [...]”.

Es por esa doble función de la certificación que en este estudio incluyo una nueva acomodación desde mi propio discurso: *la Política Lingüística de Certificación de la Competencia en Lengua Extranjera*, y así lo he nombrado todo el tiempo, a través de las iniciales PL de CCLE. Sobre la certificación hay una serie de acuerdos académicos y resoluciones rectorales que se derogan⁶ de manera continua y consolidan la política; además, es una práctica asidua: la Escuela de Idiomas no cesa de recibir llamadas y visitas de estudiantes y profesionales buscando acceder a dicha certificación. Es por ello que acomodo el término *certificación* a la política, pues aunque opera como el mecanismo para hacer cumplir la política de competencia en lengua extranjera, realmente llega a representar un papel protagonista. Son cientos de personas que mensualmente presentan las pruebas para certificar la competencia en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia. El balance social 2010 de la Escuela de Idiomas revela una situación preocupante: un promedio de 40% entre estudiantes de posgrado y profesores que presentan el examen de certificación no puede acceder a estudios superiores o a convocatorias para plaza profesoral por no haber obtenido la certificación de la competencia en lengua extranjera⁷. Estas estadísticas son un índice que nos permite medir el nivel de dificultad que enfrenta la comunidad académica de la Universidad para obtener la certificación en lengua extranjera. Tal situación merece especial atención a la hora de planificar una política lingüística para fundamentarla desde el conocimiento profundo sobre las necesidades y realidades de los individuos en su contexto histórico, social, cultural y económico, en tanto ello influye en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Regresando al punto sobre los términos utilizados en los discursos analizados, en algunas ocasiones, la falta de precisión al referirse a una política en particular obedeció a la poca familiaridad con el concepto, al desconocimiento del concepto, a la confusión entre un concepto y otro, al uso de la figura de la elipsis o, similarmente, a un fenómeno lingüístico muy común, la economía del lenguaje.

En el discurso de los diferentes entrevistados en este estudio, se encuentra que para referirse a la definición de la PL de CCLE se hace uso del concepto política, sin ningún tipo de acomodación. En otras ocasiones, la acomodación es el término *lingüística* (la política lingüística), a veces *certificación* (*la política de certificación*) y, en repetidas ocasiones, algunos se refieren a ella como *la política en lengua extranjera*.

Con base en el análisis del discurso, se pueden distinguir los momentos en que se utiliza de manera consciente un concepto y no otro, a pesar de su estrecha relación; mientras que, en otras ocasiones, lo que sucede es una superposición de un concepto por otro. Por ejemplo, el uso de *la política de la lengua extranjera o segunda lengua* en la Universidad de Antioquia para referirse a *la política lingüística de certificación* es resultado de un desconocimiento sobre lo que distingue a una política de otra. En otras ocasiones, obedece al uso de un concepto para referirnos a otro u otros que él contiene: hiperónimo⁸; en sentido contrario, su hipónimo para referirnos a lo que lo contiene. En palabras de Fairclough (2003), “inclusión de significado” en oposición al antónimo “exclusión del significado” (p. 130).

El análisis de los diferentes discursos tomados

⁶ A modo de ejemplo: Resolución rectoral 28649, 03 de septiembre de 2009, por la cual se reglamenta el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos; se deroga y reemplaza la Resolución rectoral 15900 del 9 de mayo de 2002 (modificada por la Resolución rectoral 22191 del 6 de marzo de 2006). Resolución rectoral 22191 del 6 de marzo de 2006).

⁷ De acuerdo al balance social 2010 de la Escuela de Idiomas, 1050 estudiantes de posgrado presentaron el examen de competencia lectora, de los cuales 526 lograron la certificación; 223 presentaron el examen de competencia auditiva, de los cuales 186 lograron la certificación; y 65 presentaron el examen de competencia comunicativa, de los cuales 28 lograron la certificación. En la convocatoria profesoral se inscribieron para el examen de suficiencia 65 profesores, de los cuales 39 obtuvieron la certificación.

de sujetos que administran la política mostró de forma muy recurrente que a la pregunta: ¿En qué consiste la política lingüística de **certificación** de la competencia en lengua extranjera?⁹, la respuesta se dio a modo de contrapregunta, introduciendo su discurso con expresiones como: “¿la política de la lengua extranjera en la Universidad de Antioquia?”. Esta forma de reformular la pregunta, en algunos casos, estuvo acompañada de aspectos extralingüísticos que reforzaban la carga semántica a partir del tono y énfasis que utilizaron los entrevistados en los conceptos incluidos, de modo que al reformular lo que hacían era devolver la pregunta para anotar implícitamente su percepción en oposición a la mía: lo que identifican no es la PL de CCLE, sino la política en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia.

Como se anotó antes, hay casos en los que puede inferirse que, por economía del lenguaje, al decir la política, hacían referencia inmediata a la PL de CCLE por la que se les preguntó; es decir, la respuesta inicial correspondía al contexto dado a la pregunta; mientras que en otros casos, gracias al análisis del discurso, se logró mostrar que el uso indistinto de un término por otro obedecía a un conflicto ideológico entre lo que es la política lingüística, cuyo fin es la competencia en lengua extranjera, y lo que es la política de certificación de dicha competencia.

Considerando el texto en su sentido completo, en la organización textual del discurso, y partiendo de lo ya dicho como parte del contexto de los textos analizados, se infiere que los participantes del discurso hacían efectivamente alusión a la política de certificación y no a una política lingüística de la que en algunos casos omitieron hablar, en otros, admitieron no conocer mucho o sentaron su posición afirmando la no existencia de una política real. De acuerdo a las características sobre la política

a la que se referían, se evidenciaba la ausencia de claridad sobre una política lingüística de lengua extranjera en la Universidad y más bien denotaban la presencia de una política de certificación de la competencia en lengua extranjera, la cual se define a partir de los decretos institucionales sobre el cumplimiento de la certificación.

Resumiendo entonces, se presentan dos casos: 1) aquellos para quienes la certificación de la competencia en lengua extranjera constituye la política lingüística, sin distinguir entre ambas. Estas personas limitan la política lingüística a una práctica de certificación, y 2) aquellos que reconocen que no hay una política lingüística como tal, simplemente una política de certificación. Desde esta mirada, se entiende que una política lingüística significa mucho más que lo que explícitamente se determina en los decretos oficiales.

A continuación, se presentan algunos textos para ilustrar e identificar los diferentes tipos de referentes hechos a la PL de CCLE. Para su lectura, P debe leerse como *pregunta* y R como *respuesta*. Todos los fragmentos han sido transcritos de manera literal (las negrillas son del autor con el fin de centrar la atención en conceptos claves para el análisis).

P: ¿En qué consiste la **política de certificación en lengua extranjera**?

R: La idea mía es muy sencilla, **la política lingüística** de la Universidad está...

Esta respuesta me permite inferir que al decir política lingüística, se refiere a aquella por la cual se le preguntó; no es sólo por el hecho de ser la respuesta directa a la pregunta, sino por lo que sigue en el mismo fragmento: “[...] está resumida en un decreto, en una reglamentación[...]”. Es

⁸ **hiperónimo**. m. *Ling.* Palabra cuyo significado incluye al de otra u otras; p. ej., *pájaro* respecto a *jilguero* y *gorrión*. **hiponimia**. f. *Ling.* Relación de significado de un hipónimo con respecto a su hiperónimo. Encarta 2009.

⁹ Al hacer la pregunta me aseguré de darle una carga semántica a la palabra *certificación* haciendo énfasis al acentuar esa palabra, pues el interés era enfocar la atención del entrevistado en tal concepto, ya que era sobre la política lingüística de certificación por la que se indagaba y no sobre la política lingüística a modo general.

decir, el productor de este texto es consciente de que como política lingüística oficial, lo único¹⁰ que existe es la que determina su certificación, algo que hay que cumplir, y lo enfatiza cuando agrega: “pero la política lingüística como yo la he entendido en la Universidad **está reducida** básicamente a una reglamentación que los estudiantes tienen que cumplir, **eso es todo**, o sea los estudiantes tienen que cumplir algo para poder acceder a su grado”. El sujeto discursivo conoce muy bien la resolución donde reposa la norma y entiende que la política lingüística se *reduce* a una obligatoriedad. El artículo 1 del Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997 y el artículo 2 del Acuerdo Académico 334 de 2008 lo establecen así:

Artículo 1°. Para quienes ingresen a la Universidad de Antioquia, a partir de 1998, será obligatorio desarrollar competencia lectora en una lengua extranjera para acceder a los títulos de pregrado en los programas académicos de la Institución.

Artículo 2°. Para los estudiantes que ingresen a la Universidad a partir del semestre 2009-01, será obligatorio desarrollar competencia lectora en una lengua extranjera, como requisito para obtener títulos profesionales, tecnológicos y técnicos en los programas académicos de la Institución.

Esto para el nivel de pregrado. Para el nivel de posgrado, el artículo 7 reza como sigue:

Los estudiantes de posgrado que ingresen a la Universidad a partir del semestre 2009-01, para el cumplimiento del requisito de lengua extranjera deberán certificar: EN MAESTRÍAS Y EN ESPECIALIZACIONES MÉDICO-QUIRÚRGICAS Y CLÍNICAS: Competencia lectora como requisito de admisión, y competencia auditiva como requisito de grado. EN DOCTORADOS: Competencia lectora como requisito de admisión, y competencia auditiva y comunicativa (prueba oral y prueba escrita) como requisito de matrícula para el tercer semestre.

Mientras que en los artículos 1 y 2 lo que se expresa como obligatorio es la competencia, en el artículo 7 el requisito es certificar la competencia. Esto puede

significar que lo uno contiene lo otro; es decir, la certificación en lengua extranjera (en cualquiera de sus habilidades) es el hiperónimo que contiene la competencia, pues la certificación es lo que demuestra tal competencia; como también puede usarse el término competencia para referirse a la certificación; es decir, desde el hipónimo aludir a su hiperónimo, y así en una relación dialéctica, el poder del discurso nos lleva a asumir lo uno por lo otro, a comprender las dos cosas como si se tratase de lo mismo.

Este es el trato que se le hace desde el discurso y por ello, entre los dos conceptos, el uno es la sombra del otro, y allí se resguardan en una especie de neutralización, pues al apelar por la competencia en lengua extranjera se aboga por la certificación. Esto es muestra de cómo opera el poder por consentimiento, se acepta el requisito de la certificación, pues “nadie” puede negar la “necesidad” de ser competentes en lengua extranjera.

No obstante, entre un concepto y otro hay diferencias abismales. Hablar de competencia en lengua extranjera y definirla como política implica arraigarla en bases conceptuales con relación a lo que se entiende por conceptos como lenguaje, hablante real dentro de un contexto sociocultural en particular vs. hablante ideal, competencias (incluyendo sus orígenes político-económicos), lengua extranjera, segunda lengua, lengua nativa, entre otros. Implica también exponer los fundamentos que respaldan decisiones de introducir un idioma en el currículo y, con mayor razón, de prescribir una lengua en particular como el “lenguaje del conocimiento y la ciencia a ser usado” por la comunidad académica de la Universidad; implica, al mismo tiempo, no meramente reproducir un discurso sobre la necesidad de comunicarse en lengua extranjera y la retahíla sobre globalización y globalidad. Implica

¹⁰ Se infiere que es lo único, dado que en la continuación de su discurso el sujeto utiliza las expresiones valorativas por gradación negativa: *está reducida* y *eso es todo*, expresiones que he resaltado con el fin de llamar la atención sobre ellas.

además no descontar las condiciones que deben posibilitarse para hacer viable el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo conscientes de la realidad social, histórica, cultural, económica y política de nuestro país.

En resumen, hablar de una política lingüística obliga idealmente a ocuparnos primero de su planificación, en contraste con el simple acto mecanizado e inconsciente de formular decretos que llevan a la obligatoriedad para forzar una política lingüística. Esto es lo que considero es la política de certificación de la competencia en lengua extranjera.

Otra gran diferencia entre la política de certificación y la política de la competencia en lengua extranjera es el impacto que cada una genera. Mientras la primera genera un impacto negativo, la segunda genera uno positivo. Muchos de los entrevistados expresan los efectos negativos que el requerimiento de la certificación ha generado en su carrera profesional, laboral y hasta en el esquema afectivo; no obstante, admiten la importancia de ser competentes en una lengua extranjera en particular. Sin embargo, como ha sido anotado anteriormente, el uso que se hace del discurso lleva a que una práctica justifique la otra, al asumir que certificar la competencia es equivalente a ser competente en lengua extranjera; la aceptación de lo último conlleva a la aceptación de lo primero.

La mayoría de los entrevistados en este estudio admite y señala la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, en particular, para su vida profesional y laboral, y son pocos los que identifican de forma separada la competencia en lengua extranjera de la certificación de dicha competencia. Por ello, aunque se enfrentan a la no adquisición del certificado, lo que les ha generado una serie de consecuencias que vulneran su estabilidad laboral y desarrollo profesional al no poder acceder a estudios superiores o plazas laborales, se ven envueltos en un conflicto y una lucha ideológica consigo mismos, entre el impacto que la PL de CCLE les genera y la política misma

que no se atreven a cuestionar, ya que está muy inculcado en ellos la importancia de aprender una lengua extranjera.

De otro lado, está el peso de la autoridad:

R: ... sino que he podido presenciar que para mucha gente, piensan [*sí*] que es beneficioso, para otra, piensan que es un obstáculo y lo aceptan porque “tienen”, porque es un acuerdo, y la Universidad se rige por acuerdos, por resoluciones, entonces es aceptado por la misma condición de que es un acuerdo, ¿cierto? Y por eso se acepta.

A la política se le concede la autoridad de la ley, de la norma que se expresa a través del decreto y justamente una de las maneras más comunes de comprender la política es desde el ejercicio del gobierno.

Retomemos, a partir de otro fragmento, el asunto de usar un concepto por otro cuando se indaga por la PL de CCLE:

P: La primera pregunta es que desde tus palabras me expliques en qué consiste **la política lingüística de certificación en competencia en lengua extranjera**.

R: Muy bien, la Universidad de Antioquia ha creado en sus, eh... en sus **políticas** o en sus **acuerdos**, eh..., una tiene que ver con, eh... **lengua extranjera**, entonces hay dos tipos de prueba,...

En este texto, como sucedió en otros, la política se define indirectamente como un acuerdo, un acuerdo que tiene que ver con la lengua extranjera; no obstante, inmediatamente lo conecta con el examen o prueba, el cual tiene como fin certificar la competencia en lengua extranjera. En este caso, y dado que el texto continúa con una descripción detallada de los exámenes y en lo que consisten, los requisitos para presentarlos y toda una serie de pasos a seguir, y puesto que a la pregunta sobre qué es la PL de CCLE, el sujeto discursivo responde sobre los procedimientos que tal política implica, se podría inferir que no es consciente del uso indistinto que está haciendo de los diferentes conceptos relacionales y, por lo tanto, que hay confusión en lo que la política lingüística es en relación a la PL de CCLE. De nuevo, se nota la

presencia del uso del hiperónimo y sus hipónimos: para el sujeto discursivo la PL de CCLE se puede identificar desde los procedimientos y prácticas que envuelve (acuerdo, lengua extranjera, pruebas) y así no hay una definición clara de lo que el productor del texto entiende al referirse a tal política.

Continuemos con el siguiente texto:

P: ¿En qué consiste la política lingüística de **certificación** de la competencia en lengua extranjera?

R: La política en lengua extranjera de la U. de A. está dividida según el nivel de formación, para pregrado, por ejemplo, los estudiantes tienen que certificar competencia lectora en una lengua extranjera, para posgrado según el nivel tienen que certificar...

Este texto muestra la relación: política en lengua extranjera de la U. de A., en primer plano, y política lingüística de **certificación** de la competencia en lengua extranjera en segundo plano o derivada de la anterior; es decir, el sujeto discursivo usa un hiperónimo, comprendiendo así que un concepto está incluido en el otro o que de uno se deriva el otro, lo que implica a su vez que una práctica lleva a la otra. El punto es que en este texto el sujeto discursivo continúa ampliando información sobre la política de certificación con respecto a las diferentes competencias que los estudiantes de pregrado y de posgrado tienen que certificar, y el texto continúa proveyendo más información en cuanto al proceso de certificación.

Es así que la respuesta finalmente sí responde a la pregunta; sin embargo, lo significativo aquí es lo que queda ausente en el texto: la política lingüística o la política en lengua extranjera, como se nombra en el texto. Y es probable que la política lingüística quede ausente debido al manejo que se le hace desde el lenguaje: el hecho de que las personas comprendan la política de la competencia en lengua extranjera, como ellos la denominan, inherente a la política de certificación, lleva a que al mencionar esta última den por aludida la otra. La política lingüística, desde esta lógica, queda definida y el tema por tanto queda

agotado. También es probable que la definición de la política en lengua extranjera esté ausente en el texto, porque sencillamente no hay una política lingüística explícita.

Pasemos a otro texto:

P: ¿En qué consiste la política de certificación en lengua extranjera?

R: Esa es una de las preguntas que te dije que no eran para mí. Yo diría que consiste en que los estudiantes certifiquen que conocen, que tienen una habilidad en lengua extranjera que les va a permitir desenvolverse mejor en sus maestrías, doctorados...

En este texto, la persona que lo produce expresa su opinión a partir del razonamiento que hace de los conceptos allí utilizados, pues deja implícito que no es quien más conoce al respecto. Relaciona directamente el concepto política con el término que se le acomoda: certificación, y la define como la política que conlleva a una acción: certificar, legalizar, legitimar, documentar un conocimiento o habilidad en lengua extranjera, lo cual, asume, “les va a permitir desenvolverse mejor en sus maestrías y doctorados”. Si bien el sujeto discursivo da una definición consistente a la manera como se le formula la pregunta, dicha pregunta conlleva a que se visibilice el sentido común o dado por hecho, desde donde habla la persona en este texto, lo cual pone de relieve una posición ideológica inculcada sobre el papel determinante de una lengua extranjera para avanzar en el conocimiento.

De otro lado, cuando en este texto se relaciona inmediatamente la certificación con el conocimiento de una lengua extranjera y el propósito de esta: “permitir desenvolverse mejor en sus maestrías y doctorados”, la persona está indirectamente abogando por la política, la justifica a partir del bien que el conocimiento en lengua extranjera representa para los estudiantes. Al respecto, Pennycook (2001) hace una crítica frente al

[...] aprendizaje del “inglés estándar” [que se supone] de algún modo impartirá toda suerte de beneficios a sus usuarios. [Dice que] como lo vemos en ese contexto,

no solamente la noción de inglés estándar es un mito, sino que también lo es la idea de que traerá beneficios a sus usuarios. El aprendizaje de una lengua o de una variedad de lengua sólo puede ser entendido dentro de un contexto más amplio de relaciones sociales y culturales. (p. 77)

Es evidente que para el productor del texto analizado, la certificación es efectivamente consistente con la competencia en lengua extranjera. Si un estudiante obtiene la certificación, es porque maneja el idioma sobre el cual se certifica.

A continuación, un fragmento donde el entrevistado es consciente de la distinción entre política lingüística y la certificación de la competencia en lengua extranjera:

P: Tu opinión acerca de la política lingüística de certificación de la competencia en lengua extranjera.

R: Yo no creo que haya una política, ¿cierto? Yo creo que hay un acuerdo, un acuerdo, pero no creo que esto sea una política, o sea, un acuerdo que tiene ciertos lineamientos, pero no creo que sea una política.

Desde este discurso, es claro que una política lingüística debe significar mucho más que el establecimiento de un acuerdo.

Como política lingüística antes del establecimiento de la certificación o de que la competencia en lengua extranjera se estableciera como requisito de grado y de admisión a estudios superiores en 1997, existían los cursos en idiomas como requisito curricular¹¹ determinado por el Ministerio de Educación Nacional. No obstante, la introducción de tal política lingüística fue cuestión de transferir una orden y disponer los cursos y profesores para la enseñanza del inglés, primordialmente. No hay evidencia de un estudio, proceso, consulta, que llevara a la planificación lingüística en cuanto a introducción de la lengua extranjera en la Universidad de Antioquia, y mucho menos un estudio que proyectara en el tiempo la viabilidad

de lograr una comunidad académica competente en lengua extranjera. Lo más efectivo que se pensó fue idearse un mecanismo que obligara el cumplimiento de la política lingüística. Ingenuamente se asumió que cumplir con la certificación era equivalente a ser competente en lengua extranjera.

El siguiente texto coincide de algún modo con la anterior afirmación:

P: ¿En qué consiste la PL de CCLE?

R: ¿En qué consiste la política lingüística? Es una pregunta difícil, yo no, no soy el que más sabe de la PL para decir que conozco el acuerdo de “pe a pa”, y de dónde nació esa política; lo que entiendo es que en un momento se decidió en la Universidad que todo el mundo tenía que certificar una competencia en lengua extranjera, yo digo todo el mundo son los estudiantes, los profesores, personas que se van a graduar de posgrado y que yo creo que obedece como al afán que hay en la Universidad, posiblemente en el país, de ser competitivos.

La respuesta al utilizar el sustantivo compuesto *política lingüística*, puede obedecer al hecho de hacer uso de un recurso lingüístico: la economía del lenguaje. Es claro que se refiere a la PL de CCLE, pues la relaciona a otros dos conceptos: acuerdo y certificación. No la define de forma directa puesto que admite no conocer en qué consiste el acuerdo ni de dónde surgió la política; sin embargo, expresa su creencia al declarar que “cree” que “obedece (...) al afán que hay en la Universidad, posiblemente en el país, de ser competitivos”. Al hacer uso de la palabra *afán*, deja implícita una crítica: la política no nace de una planificación basada en un análisis cuidadoso, todo lo contrario, parece responder a una contingencia, lo cual corrobora cuando afirma: “**en un momento se decidió** en la Universidad...”. Es claro entonces que la política a la que se refiere es concomitante con aquella por la que se pregunta: la PL de CCLE, no a la política lingüística en lengua extranjera. Además, desde su posición deja

¹¹ Artículo 8° del ACUERDO ACADÉMICO 0114 2 de septiembre de 1997: “Los estudiantes de pregrado que ingresaron antes de la expedición de este Acuerdo, continuarán con sus cursos de lengua extranjera que hacen parte de su plan de estudios”.

entrever que la certificación se instituye como una obligatoriedad: “que todo el mundo **tenía que certificar** una competencia en lengua extranjera”. Es así como la PL de CCLE se puede definir como un mecanismo que lleva al cumplimiento de la política lingüística: la pretendida competencia en lengua extranjera.

Además del análisis de algunos textos que muestran cómo se entiende la PL de CCLE, pasemos ahora a algunas formas de definirla y valorarla.

3. DEFINICIONES Y VALORACIONES DE LA POLÍTICA

P ¿En qué consiste la política de certificación en lengua extranjera?

R: La idea **mía** es muy sencilla: la política lingüística de la Universidad está **resumida** en un **decreto**, en una **reglamentación**, en un **decreto**, **por lo menos yo no he visto...**, o sea, la Universidad tiene, digámoslo así, varias políticas en términos de **regionalización**, **internacionalización**, **de investigación**, y dentro de eso cabe la **necesidad de una lengua extranjera**, sobre todo en la internacionalización, **pero** la política lingüística **como yo la he entendido** en la Universidad está **reducida básicamente a una reglamentación** que los estudiantes **tienen que cumplir, eso es todo**. O sea, los estudiantes **tienen que cumplir algo para poder acceder a su grado**, ahí es donde tienen que ver con competencia lectora, **no importa cómo**, pero lo tiene que cumplir. Básicamente, la comprensión que yo tengo es que **como lo ve la Universidad** es en términos de una **reglamentación**.

En expresiones como las que el productor de este texto utiliza: “la idea **mía** es muy sencilla”, “[...]la política lingüística como **yo** la he entendido[...]”, desde una semántica del discurso, encontramos aspectos gramaticales que poseen valores relacionales y muestran solamente su forma de representar un evento social desde su propio punto de vista; es decir, que no habla por los demás; esto es claro al usar el pronombre sujeto *yo* y la frase “la idea **mía**”, y de este modo queda sentada su posición al respecto, llegando a una definición a través de su discurso en el que se debate consigo mismo ideológicamente:

[...] la política lingüística de la Universidad está

resumida en un **decreto**, en una **reglamentación**, [...] la política lingüística como yo la he entendido en la Universidad está **reducida básicamente a una reglamentación** [...]

El sujeto del discurso utiliza los términos *resumida* y *reducida*, en ambos casos para asignar un atributo a la PL de CCLE en su condición de ser. En el primer caso, reducida a un **decreto** y en la misma frase reelabora su apreciación utilizando el término *reglamentación*, como si se tratase de su equivalente o del hipónimo de la palabra decreto, implicando que al decreto le es inherente la reglamentación, pues en el segundo caso, se utiliza el mismo sustantivo: la política es reducida a una reglamentación.

Queda así expuesto entonces, desde este discurso, que la política es un decreto y que un decreto es una reglamentación, la política es por lo tanto una reglamentación.

Por su parte, el uso de los participios *resumida* y *reducida*, desde un análisis del discurso que busca en las palabras sus valores experienciales, relacionales y expresivos, pueden ser identificados llanamente como sinónimos o pleonasmos (*overwording*, *rewording*) desde su valor experiencial que tiene que ver con los contenidos, conocimientos y creencias del sujeto discursivo. De acuerdo con Fairclough (2001), *overwording* —un nivel alto inusual de uso de palabras que con frecuencia incluyen sinónimos aproximados— revela preocupación frente algún aspecto de la realidad, lo cual puede indicar que es un foco de conflicto ideológico.

El uso superpuesto de un término por el otro pone de relieve, además, el valor expresivo de las palabras que utiliza, pues el uso de la palabra *resumida* por fuera de este contexto podría parecer nos neutral; sin embargo, al relacionarse y traslaparse bajo la palabra *reducida*, nos revela la valoración negativa por gradación de la política lingüística al definirla como tal.

Esta valoración negativa de la PL de CCLE es reforzada al usar la colocación adverbial de modo *básicamente*. Posteriormente dice “eso es todo”.

Con ello, posiblemente, busca simplificar una definición o explicación de lo que la política en cuestión consiste. También se puede pensar que lo que busca es minimizar la trascendencia de la política, al utilizar referentes de valoración por gradación para mitigar, como los que han sido resaltados en el texto.

Una presentación simplista de la PL de CCLE deja poco o nada más que decir; es decir, no da lugar al disenso. La expresión “eso es todo” indica, además, una posición poco dialógica.

Es claro que se trata de la interpretación que él hace de cómo opera la PL de CCLE en la Universidad: **‘básicamente, la comprensión que yo tengo es que como lo ve la Universidad es en términos de una reglamentación’**. Con estas palabras hace visible una ausencia; es decir, lo que la política *no* es o *no* expone. Al decir “eso es todo”, puede, además, estar haciendo una crítica implícita sobre cómo la PL de CCLE se presenta para el público como *algo* a lo que le hace falta *algo*.

Además de exponer desde el discurso una definición de PL de CCLE y sus apreciaciones con respecto a ella, el sujeto del discurso procede a implicar el propósito de dicha política: funcionar como mecanismo para hacer cumplir un determinado fin. La política desde esta perspectiva es un dispositivo que permite operacionalizar algo:

La política lingüística, como yo la he entendido en la Universidad, está reducida básicamente a una **reglamentación que los estudiantes tienen que cumplir, eso es todo, o sea los estudiantes tienen que cumplir algo para poder acceder a su grado, [...]**

Sin embargo, se percibe que el productor de este texto disiente que la PL de CCLE se presente así. En el enunciado dejado a medio camino (“por lo menos yo no he visto...”, “o sea...”), teniendo en cuenta con lo que prosigue, nos puede hacer pensar que indirectamente señala algo que la política no explicita: su fundamentación, sin lo cual cualquier política no pasa de ser simplemente un dispositivo operante. Es posible hacer esta inferencia, no solo por el enunciado que dejó a medio camino,

sino por el marcador que seguidamente utiliza para reelaborar su idea: “o sea...” después del cual hace alusión a lo que podría considerarse como los cimientos de la PL: “o sea, la Universidad tiene, digámoslo así, varias políticas en términos de regionalización, internacionalización, de investigación, y dentro de eso cabe la necesidad de una lengua extranjera, sobre todo en la internacionalización, pero...”

Continuando con el anterior fragmento, su productor utiliza el conector contrastivo *pero*, revelándonos su desacuerdo con ese algo que le falta a la política, dada la forma como se muestra: **“pero la política lingüística, como yo la he entendido, en la Universidad, está reducida básicamente a una reglamentación que los estudiantes tienen que cumplir, eso es todo”**.

Podríamos entonces inferir que el sujeto en su posicionamiento en un orden del discurso busca dejar establecido su punto de vista de que la PL de CCLE no se exhibe desde lo que podría ser su argumento fundamental, y esto es coherente con otra parte de su discurso en el que deja ver de forma más insistente sus apreciaciones frente a la política:

[...] **o sea, para resumírtelo**, yo creo que la política lingüística de la Universidad se equivoca en **solamente** dejarlo como un requisito para que la gente se gradúe, y no lo plantea como una **verdadera necesidad**, como un **verdadero elemento importante** dentro de la formación de una persona.

A través de los anteriores enunciados, el sujeto discursivo no cuestiona el hecho de que la política se establezca como requisito de grado, en tanto utiliza el adverbio *solamente*, el cual permite inferir que el sujeto considera la política, tal cual como se expone, incompleta; y aunque parezca atribuirle una característica negativa, no es tal, no es objetable el hecho de ser un requisito de grado, sino que el requisito debe justificarse desde la importancia (dada por hecho) que representa para un profesional el tener la competencia en lengua extranjera, y en este punto se visibiliza la *inculcación* de un tipo de discurso, el discurso

de la globalización: “la necesidad de una lengua extranjera, sobre todo en la internacionalización”. Es precisamente desde lo que para él justifica la política que establece su posición ideológica al respecto al reelaborar su afirmación de manera prescriptiva: “yo creo que si hay una política lingüística **debe ser** desde la concepción de que un profesional el tener la competencia en lengua extranjera **le debe ser** productivo para su trabajo [*sic*], para su profesión, no en otros términos”. Su manera de afirmar muestra la inculcación ideológica de una práctica discursiva; no es su voz la que habla, es la voz de un orden del discurso como práctica de poder. Apropiándose de un concepto valorativo (“productivo para su trabajo, para su profesión”) habla desde el imaginario estableciendo un significado *ideacional*, a partir del cual expone una identidad; *interpersonal* con el cual busca incidir en el juicio del otro por medio del género argumentativo para convencer; y significado *textual* en cuanto produce su discurso a través de una organización textual que le permite interactuar consigo mismo y con el interlocutor para negociar el significado de sus enunciados. Además, hace uso de los recursos intertextuales, apropiándose de la autoría que expone el texto al recoger los discursos del capitalismo y el mercado en el que se fundamenta el mandato de las competencias y la competitividad.

Por último, al reelaborar para darle complejidad a su enunciado:

[...] o sea, para resumírtelo, yo creo que la política lingüística de la Universidad se equivoca en **solamente** dejarlo como un requisito para que la gente se gradúe, y no lo plantea como una **verdadera necesidad**, como un **verdadero elemento importante** dentro de la formación de una persona.

Al afirmar que la política se equivoca, de nuevo no es una crítica frontal a la política como tal, sino al hecho de que le falta algo, vacío que al

ser llenado fortalecería la política lingüística, lo cual muestra con claridad su alta valoración de la política, apreciación que es clara en su manera de usar gradaciones de valoración: “verdadera necesidad,[...]un verdadero elemento importante”. Tanto asume el sujeto del texto una posición axiomática frente a la “verdadera necesidad” de tener la competencia en lengua extranjera que identifica tal inexactitud en la PL como la causa del rechazo que esta ha generado en los sujetos que tienen que certificar la competencia en lengua extranjera: asume la manera como está enunciada no les deja ver la “ventaja profesional” que la lengua extranjera representa para ellos:

Entonces cuando se plantea de esa forma¹², entonces ahí¹³ es cuando la gente lo¹⁴ ve como un inconveniente, un problema, una cosa que no es necesaria, un problema que le plantea la Universidad, y no como verdaderamente podría ser, que es, digámoslo así, como una ventaja profesional que es una lengua extranjera.

De otro lado, el sujeto discursivo al utilizar el verbo *plantea* aduce al problema del rechazo de la PL un inconveniente de forma (“cuando se plantea **de esa forma**”), de cómo ve el público la PL “como un inconveniente, un problema, una cosa que no es necesaria”. Dado que se trata solo de forma y no de fondo, estas apreciaciones son infundadas, por lo cual, por oposición, lo que el productor del discurso implica es que la PL no es un inconveniente, no es un problema, es una cosa necesaria y explícitamente concluye, implicando que si se planteara de otra manera, las personas verían la Política Lingüística y la Lengua Extranjera (PL/LE) como una ventaja profesional.

Desde un macronivel de análisis de este texto, la cohesión entre las diferentes proposiciones, entre las cuales los referentes déicticos apuntaban a lo largo del texto hacia la PL de CCLE, sufre una conversión cuando el sujeto discursivo cierra el texto nombrando en vez de la PL de CCLE, la

¹² “de esa forma”: referencial, cuando la PL de la U. de A. plantea la Certificación de la CenLE como un requisito y no como una necesidad.

¹³ SFL: referencial, al plantearse así.

¹⁴ *lo*: deixis para referirse a La PL de CCLE.

lengua extranjera como una ventaja profesional. De nuevo, se da el uso de un concepto por otro: venía ubicando como sintagma nominal a la PL de CCLE desde el inicio del texto y a lo largo de su desarrollo y termina transfiriendo el rol de sintagma nominal a la lengua extranjera.

El discurso funciona de nuevo como una inculcación ideológica desde el sentido común o lo que se asume por hecho: asegurar que si un individuo obtiene la certificación es por lo tanto competente en lengua extranjera.

Como se explicó más arriba, este tema no se agota aquí. En el análisis de otros discursos se perciben posiciones que contrastan, compiten y conviven con las hasta el momento expuestas. Percepciones y apreciaciones sobre la implementación de la PL de CCLE que han generado un impacto significativo

en el contexto universitario, el cual merece ser analizado de modo que los hallazgos de una investigación de tal tipo ayuden a orientar acciones hacia la planificación de una política coherente con las necesidades reales de los estudiantes, los profesionales y los docentes que conforman la comunidad académica de la Universidad de Antioquia.¹⁵

REFERENCIAS

- Bergenholtz, H., & Tarp, S. (2004). *Política lingüística: conceptos y definiciones*. Recuperado de http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf
- Escuela de Idiomas. (2010). *Balance social 2010*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/B.InformacionEscuela/Balancesocial>
- Consejo Académico de la Universidad de Antioquia. (1997). *Acuerdo académico 0114 2 de septiembre de 1997*. Recuperado de http://ingenieria.udea.edu.co/vicedecanatura/competencia_lectora/aa_competencialectora_pregrado.htm
- Consejo Académico de la Universidad de Antioquia. (2008). *Acuerdo académico 334 20 de noviembre de 2008*. Recuperado de <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/u0334-2008.rtf>
- Fairclough, N. (1995). General introduction (Navarro, F., Trad.). En *Critical discourse analysis. The critical study of language* (pp. 1-20). Londres, Inglaterra; Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd edition). Edimburgo, Escocia : Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso y sociedad*, 2(1), 170-185.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic. The sociosemantic nature of discourse*. Londres, Inglaterra: Edward Arnold.
- Pennycook, A. (2001). *A critical applied linguistics: Critical introduction*. Sídney, Australia: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

¹⁵ Una presentación más profunda del tema se ofrece en mi tesis de grado aún sin publicar: “La certificación de la competencia en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia: un análisis sobre la introducción de políticas lingüísticas en nuestro contexto”.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Londres, Inglaterra; Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Wodak, R. (2001). Aspects of critical discourse analysis. En M., Meyer, & R., Wodak (Eds). *Methods of critical discourse analysis*. (pp. 6-31). Los Ángeles, Estados Unidos: Sage.

How to reference this article: Restrepo, E. (2012). La política lingüística de certificación de la competencia en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia: un análisis desde el discurso. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(1), 27-44.