



Cuadernos de
LINGÜÍSTICA
hispanica

E-ISSN en línea 2346-1829
Publicación continua 2024 pp. 1-27

Miradas glotopolíticas sobre bilingüismo y multilingüismo en Colombia y en Brasil

MIREYA CISNEROS ESTUPIÑÁN  
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

ANDRÉS FELIPE DAZA CASTAÑEDA  
Université de Montpellier Paul-Valéry

VALDIR HEITOR BARZOTTO  
Universidad de São Paulo FEUSP, Brasil

Historia del artículo / Article Info

Recibido/Received

25 de noviembre de 2024

Aprobado/Accepted

18 de enero de 2025

Publicado/Published online

de febrero de 2025

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

<https://doi.org/10.19053/upte.0121053X.n43.2024.18061>



Citación/Citation: Cisneros, M. Daza, A & Barzotto, V. (2024) Miradas glotopolíticas sobre bilingüismo y multilingüismo en Colombia y en Brasil. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 43 2024, e18061 <https://doi.org/10.19053/upte.0121053X.n43.2024.18061>

Correspondencia/Correspondence:

Mireya Cisneros Estupiñán: mireyace@gmail.com. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Andrés Felipe Daza Castañeda: andres.daza-castaneda@etu.univ-montp3.fr. Université de Montpellier Paul-Valéry

Valdir Heitor Barzotto: barzotto@usp.br. Universidad de São Paulo FEUSP

Resumen

El artículo presenta una revisión bibliográfica sobre las políticas lingüísticas de bilingüismo y multilingüismo en Colombia y Brasil desde una perspectiva glotopolítica, con base en investigaciones de los últimos diez años. Se examina cómo estas políticas han sido históricamente instrumentos de homogeneización que no responden adecuadamente a las realidades de las comunidades lingüísticas minorizadas. Se evidencia que las intervenciones estatales, en su mayoría *in vitro*, han perpetuado dinámicas de poder que refuerzan la lengua dominante, lo que ha limitado el reconocimiento y la preservación de las lenguas minorizadas. Aunque existen esfuerzos recientes, los estudios glotopolíticos siguen siendo escasos, especialmente en Colombia. Se concluye que es urgente una reconfiguración de las políticas lingüísticas con el fin de incorporar enfoques inclusivos que valoren la diversidad lingüística y promuevan una mayor participación de las comunidades en la toma de decisiones, por cuanto esto permitiría impulsar la justicia sociolingüística necesaria para democratizar las prácticas y representaciones del lenguaje en ambos países.

Palabras claves: glotopolítica, política lingüística, bilingüismo, multilingüismo, planeación lingüística, lenguas minorizadas.

Glottopolitical Perspectives on Bilingualism and Multilingualism in Colombia and Brazil

Abstract

This article presents a bibliographic review on language policies for bilingualism and multilingualism in Colombia and Brazil from a glottopolitical perspective. The research for this review was conducted over the course of the past decade. The article examines how these policies have historically functioned as instruments of homogenization that have not adequately responded to the realities of minority language communities. It is evident that state interventions, predominantly *in vitro*, have perpetuated power dynamics that reinforce the dominant language, thereby limiting the recognition and preservation of minority languages. Despite recent initiatives, glottopolitical studies remain limited, particularly in Colombia. It is concluded that a reconfiguration of language policies is urgently needed in order to incorporate inclusive approaches that value linguistic diversity and promote greater participation of communities in decision-making. The promotion of the sociolinguistic justice necessary to democratize language practices and representations in both countries would be enabled by such a reconfiguration.

Keywords: glottopolitics, language policy, bilingualism, multilingualism, language planning, minority languages.

Points de vue glotopolitiques sur le bilinguisme et le multilinguisme en Colombie et au Brésil

Résumé

L'article présente une analyse documentaire des politiques linguistiques en matière de bilinguisme et de multilinguisme dans ces deux pays d'un point de vue glotopolitique, sur la base de recherches menées au cours des dix dernières années. Il examine comment ces politiques ont historiquement été des instruments d'homogénéisation qui ne répondent pas de manière adéquate aux réalités des communautés linguistiques minoritaires. Il montre que les interventions de l'État, le plus souvent *in vitro*, ont perpétué des dynamiques de pouvoir qui renforcent la langue dominante, limitant ainsi la reconnaissance et la préservation des langues minoritaires. Bien qu'il y ait eu des efforts récents, les études glotto-politiques restent rares, en particulier en Colombie. Nous concluons qu'il est urgent de reconfigurer les politiques linguistiques afin d'intégrer des approches inclusives qui valorisent la diversité linguistique et encouragent une plus grande participation des communautés à la prise de décision, car cela favoriserait la justice sociolinguistique nécessaire pour démocratiser les pratiques et les représentations linguistiques dans les deux pays.

Mots-clés: glotopolitique, politique linguistique, bilinguisme, multilinguisme.

Visões glotopolíticas sobre o Bilinguismo e o Multilinguismo na Colômbia e no Brasil

Resumo

O artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre as políticas linguísticas de bilinguismo e multilinguismo na Colômbia e no Brasil a partir de uma perspectiva gloto política, com base em pesquisas dos últimos dez anos. Ele examina como essas políticas têm sido historicamente instrumentos de homogeneização que não respondem adequadamente às realidades das comunidades linguísticas minoritárias. É evidente que as intervenções estatais, principalmente *in vitro*, perpetuaram dinâmicas de poder que reforçam a língua dominante, o que limitou o reconhecimento e a preservação das línguas minoritárias. Embora existam esforços recentes, estudos gloto políticos continuam escassos, especialmente na Colômbia. Conclui-se que é urgente uma reconfiguração das políticas linguísticas para incorporar abordagens inclusivas que valorizem a diversidade linguística e promovam maior participação das comunidades na tomada de decisões, pois isso permitiria a promoção da justiça sociolinguística necessária para democratizar as práticas e representações linguísticas em ambos os países.

Palavras-chave: gloto política, política linguística, bilinguismo, multilinguismo, planejamento linguístico, línguas minoritárias.

Introducción

Las investigaciones glotopolíticas en Latinoamérica se vienen fortaleciendo y aumentando en los últimos años, pero esta perspectiva es aún incipiente en Colombia, sin desconocer la existencia de diversas iniciativas que han intentado describir la realidad lingüística nacional. Para ello, se han tomado como objetos de estudio el bilingüismo, el multilingüismo, la enseñanza de lenguas tanto hegemónicas como minorizadas, y los diferentes contextos etnoeducativos en el territorio colombiano. Por otro lado, en Brasil, se han realizado importantes investigaciones en el campo de la glotopolítica que abarcan una amplia gama de temas. Estas investigaciones exploran desde el impacto y la evolución de las políticas lingüísticas relacionadas con el bilingüismo y el multilingüismo, influenciadas por Mercosur y las ideologías y afiliaciones políticas de los últimos gobiernos, hasta el complejo panorama lingüístico del país. Este panorama muestra un multilingüismo que incluye la coexistencia significativa de lenguas aborígenes, lenguas de inmigrantes, la lengua de señas brasileña (Libras) y el portugués. Estos estudios reflejan cómo las políticas lingüísticas se buscan adaptar y responder a las diversas realidades socioculturales y políticas de Brasil.

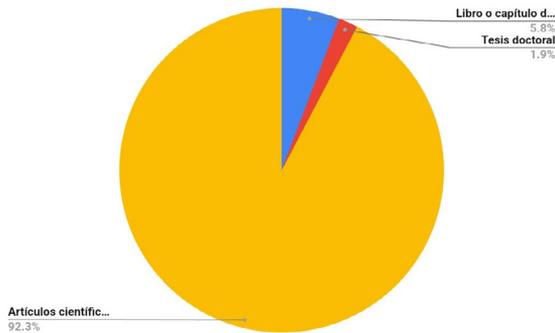
Para Del Valle (2007), “las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas, que pueden exhibir un alto grado de institucionalización” (p. 19), mientras que para Arnoux (2001), la glotopolítica “examina las distintas formas en que las prácticas lingüísticas y las acciones e intervenciones sobre las lenguas (y sobre las relaciones entre lenguas) participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder” (p. 190). Así, Arnoux y Del Valle (2010) consideran la glotopolítica como el campo que se ocupa del estudio de las representaciones ideológicas del lenguaje en el contexto de las políticas lingüísticas, entendiendo estas últimas como las prácticas y discursos a través de los cuales se regulan los usos y el estatus de las lenguas en la sociedad. Estas políticas lingüísticas incluyen tanto acciones explícitas del Estado como prácticas discursivas cotidianas que moldean las normas y percepciones sobre las lenguas, de allí que la glotopolítica también se ocupe de las políticas lingüísticas unidas a la planeación lingüística, ya que estudia las intervenciones en el espacio público del lenguaje y las ideologías lingüísticas (Arnoux, 2008, p. 2).

Con base en las anteriores observaciones realizamos la revisión bibliográfica de estudios de los últimos diez años sobre las dinámicas glotopolíticas en Colombia y Brasil, de sus políticas lingüísticas y sus representaciones ideológicas del lenguaje, y cómo contribuyen a la configuración de identidades nacionales y relaciones de poder en estos países; con esto se pretende contribuir a la construcción de un estado del tema actual de este campo de investigación.

Metodología

La metodología para los propósitos de este trabajo se centró en la revisión bibliográfica sobre la literatura glotopolítica en Colombia y Brasil. El corpus está compuesto por 52 documentos, en español, portugués e inglés, que fueron encontrados en repositorios como Dialnet, Scielo, Google Scholar, entre otros. La mayoría de estos son artículos científicos, que representan el 92,3 % del total (48 documentos). En menor proporción se incluyen libros o capítulos de libros, que constituyen el 5,8 % (3 documentos), y tesis doctorales, que significan el 1,9 % (1 documento) (Figura 1).

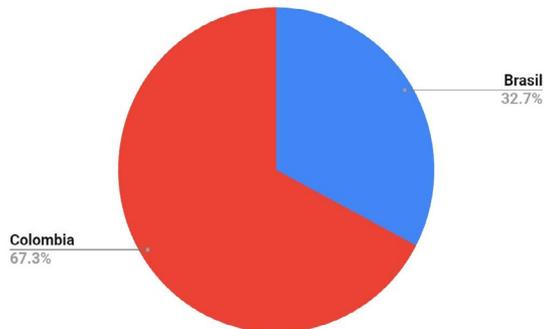
Figura 1. Naturaleza de la literatura revisada



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la literatura relacionada con el contexto glotopolítico colombiano, se dispuso del 67,3 % del total de los documentos (35 estudios), mientras que el 32,7 % restante (17 documentos) se centró en el contexto glotopolítico brasileño (Figura 2).

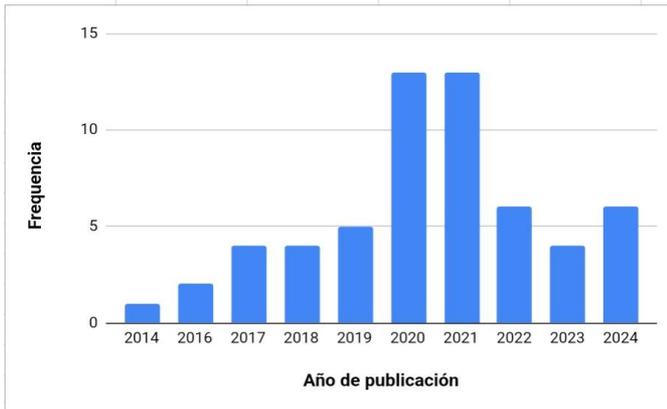
Figura 2. Contexto glotopolítico de la literatura revisada



Fuente: elaboración propia

Respecto a las fechas de publicación de la literatura revisada, se tuvieron en cuenta artículos desde 2014 hasta 2024 (agosto), periodo en el cual los años 2020 y 2021 fueron los más productivos, con 13 trabajos publicados (25 %) cada uno (Figura 3).

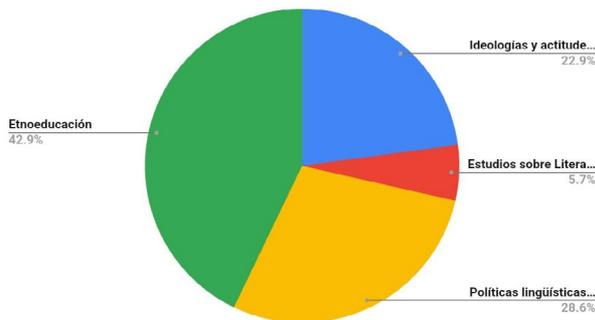
Figura 3. Año de publicación de la literatura revisada



Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los documentos, primero se separaron de acuerdo con los contextos glotopolíticos, y posteriormente se etiquetaron dependiendo de la temática abordada. Así, para el contexto glotopolítico colombiano se incluyeron 6 etiquetas temáticas: ideologías y actitudes lingüísticas (22,9%), estudios sobre literacidades (5,7%), políticas lingüísticas y bilingüismo (28,6%), y etnoeducación (aborigen, afrocolombiana, raizal y Rrom) (42,8%), como se muestra en la Figura 4. Además, en la Tabla 1 se expone el etiquetado temático con sus respectivos autores.

Figura 4. Etiquetas temáticas de la literatura revisada en el contexto glotopolítico colombiano



Fuente: elaboración propia

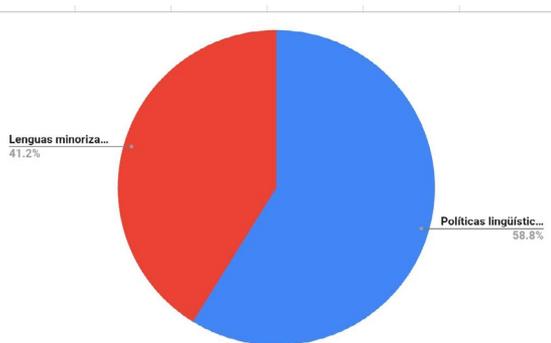
Tabla 1. Etiquetas temáticas de la literatura en el contexto glotopolítico colombiano: autores

Temática abordada	Autores	Frecuencia
Ideologías y actitudes lingüísticas	Hurie (2018), Molina (2019), Barragán (2019), Cisneros y Mahecha (2020), Bettney (2022), Herrera (2022), Roux y Soler (2023), y Olave <i>et al.</i> (2024).	8
	Castiblanco y Rudas (2021), Riascos (2023).	2
Políticas lingüísticas y bilingüismo	Cárdenas y Miranda (2014), Martínez (2016), Fandiño y Bermúdez (2016), Gómez Sará (2017), Cárdenas (2018), Etxebarria (2018), Zuluaga (2020), Correa (2022), Cely <i>et al.</i> (2023), y Jaramillo (2024).	10
Etnoeducación (indígena, afrocolombiana, raizal y Rrom)	García (2017), Idiazabal (2017), Gómez Rodríguez (2017), Cerón (2018), Izquierdo (2018), Sanabria <i>et al.</i> (2019), Barragán-Varela (2020), Gómez Sánchez (2020), Epia (2021), Zambrano (2021), Sanmiguel <i>et al.</i> (2021), Montero (2022), Moreno (2022), Téllez-Navarro <i>et al.</i> (2024), y Díaz (2023).	15
Total		35

Fuente: elaboración propia

Para el contexto glotopolítico brasileño se utilizaron dos etiquetas temáticas: políticas lingüísticas (58,8 %) y lenguas minorizadas (migrantes, indígenas y Libras) (41,85 %) (Figura 5, Tabla 2).

Figura 5. Etiquetas temáticas de la literatura revisada en el contexto glotopolítico brasileño



Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Etiquetado temático de la literatura en el contexto glotopolítico brasileño: autores

Temática abordada	Autores	Frecuencia
Políticas lingüísticas	Ferreira (2020), Lopes da Costa y Lourenço de Carvalho (2020), Weber (2020), Gonçalves y Fontana (2021), Hoffmann <i>et al.</i> (2021), Ribeiro (2021), Souza (2021), Severo y Nhampoca (2021), Barros (2023), y Lora <i>et al.</i> (2024).	10
Lenguas minorizadas (migrantes, indígenas, libras)	Balestro y Pereira (2019), Lima y Silva (2019), Basoni y Witches (2020), Sanches y Day (2020), Gabriel <i>et al.</i> (2020), Carmozini y Moraes (2021), Silva (2022).	7
Total		17

Fuente: elaboración propia

Resultados y discusión

Estudios glotopolíticos en Colombia

Molina (2019) realiza un estudio sobre los ideogramas de la enseñanza del español en la primera mitad del siglo XX (1903-1949) en Colombia. Un ideograma, de acuerdo con el autor, es una “máxima que subyace en la estructura argumentativa de un enunciado y se realiza en campos del lenguaje propios del ámbito político, educativo, cultural, entre otros” (2019, p. 62). Durante el siglo XX se utilizó la lengua como “un dispositivo de blanqueamiento de la sangre/purificación de la sangre” (2019, p. 63). Es decir, la lengua era el vehículo para alcanzar un imaginario cultural de ciertas actitudes y comportamientos propios de la raza “blanca”. En consecuencia, utilizar la gramática de una forma adecuada y precisa daba cuenta de una forma superior del conocimiento, por lo que el uso correcto de la lengua era una estrategia de dominio. De esta manera, la enseñanza del español sería un elemento esencial para la consolidación de la nación misma.

De acuerdo con Barragán (2019), esta estrategia de dominación se solidifica con la constitución en Colombia de la primera Academia de la Lengua Española fuera de la península ibérica en 1971. Su creación responde “a una larga vocación, desde la época de la independencia, por el cultivo de la lengua, como lo comprueba su fértil tradición filológica y dialectológica” (p. 268). Lo anterior ha contribuido a forjar una alta tradición prescriptiva en la cultura lingüística del país, que ha desembocado en la asociación entre el “uso correcto de la lengua” y la construcción de un buen ciudadano. Así pues, se acrecienta lo que Cameron (1995, citado por Barragán, 2019) define como como “higiene verbal”, es decir, la vigilancia y denuncia por parte de los usuarios de la lengua acerca de

ciertos tipos de uso, con el objetivo de conservar cualidades prescriptivistas, como “la nostalgia, el clasicismo, el autoritarismo, el esteticismo, el coherentismo, el logicismo y el funcionalismo” (Barragán, 2019, p. 272). Ya Flórez (1958), gran dialectólogo colombiano, mencionaba esta tradición purista del lenguaje y de higiene verbal:

Los colombianos nos preocupamos exageradamente por la forma y descuidamos el contenido de la expresión. Somos excesivamente gramáticos y casticistas. Qué dice un escritor y cuán eficazmente lo dice, es cosa que puede dejarnos sin cuidado. Pero que no tenga alguna falta de gramática, algún vocablo extranjero o no registrado en el Diccionario de la Academia, porque ponemos el grito en el cielo, nos rasgamos farisaicamente las vestiduras. (Flórez, 1958, pp. 278-279 falta la cita en REFERENCIAS)

Con este precedente, Barragán (2019) rastrea las actitudes y creencias determinantes de la cultura lingüística colombiana actual por parte de los jóvenes cultos y afirma que los jóvenes son más abiertos a aceptar la diversidad lingüística en las hablas ajenas, aunque hace el siguiente apunte:

Aún con la tendencia de los jóvenes a romper con los esquemas heredados de la tradición, su contacto permanente con el estándar escrito en el contexto universitario los compele a mantener vigentes los valores de claridad, corrección gramatical, racionalidad y agrado fuertemente asociados con la lengua estándar y, por extensión, a virtudes intelectuales y éticas apreciadas de tiempo atrás en la cultura nacional. (p. 275)

En consecuencia, otra de las líneas de estudio que se ha desarrollado en glotopolítica es el estudio de las literacidades.

Riascos (2023) trabaja a partir de los nuevos estudios de literacidad que resaltan “la importancia del contexto en la lectura y la escritura; de este modo, las relaciones del individuo con el medio sociocultural mediarán el aprendizaje de ellas mismas” (p. 3). Según esta visión, las prácticas de literacidad no pueden concebirse desde la uniformidad, sino desde el constante cambio. De allí que Kalman (2009) mencione que existen múltiples literacidades que están vinculadas ideológicamente a los contextos institucionales, a los procesos históricos y a las relaciones de poder. Por ello, las prácticas de escritura y lectura llevadas a cabo dentro de las universidades, se encuentran altamente reguladas por la institución y por los formadores.

Por lo tanto, el docente influye directamente en la formación de las prácticas de lectura y escritura, puesto que, si continúa reforzando las posturas occidentales en sus clases, dejando a un lado los conocimientos ancestrales, sus estudiantes seguirán esta misma línea de acción y pensamiento.

El trabajo de Castiblanco y Rudas (2021) aborda también las prácticas de lectura y escritura desde una metodología etnográfica de dos comunidades del departamento

de Cundinamarca (Colombia): un club de lectura dirigido a jóvenes y un programa de alfabetización para adultos mayores. Los autores parten de dos tipos de discursos sobre estas prácticas: el universalista y el relativista.

Según ellos, la perspectiva universalista considera que la lectura, sin importar el contexto, produce efectos culturales y cognitivos, mientras que para la perspectiva relativista los efectos de la lectura sí son contextuales (Castiblanco & Rudas, 2021, p. 108). Esta perspectiva puede llegar a ser considerada, para autores como Jouve-Martín (2009), como etnocéntrica, colonialista y determinista.

Tras analizar los discursos de los participantes sobre la lectura y escritura, se evidencia la presencia de ambos tipos de prácticas. Por lo que los autores recomiendan implementar un enfoque glotopolítico que pueda ayudar a superar “los supuestos de que la lectura nos hace por sí misma ‘mejores personas’” (Castiblanco & Rudas, p. 112) y a su vez, el multiculturalismo despotizado, que hace pasar discursos como neutros e incuestionables.

Seguidamente, en lo que respecta al bilingüismo en Colombia, en los últimos años ha habido varias investigaciones alrededor de la enseñanza del inglés, de los diferentes programas del Gobierno en su implementación y de sus desafíos (Jaramillo, 2024; Correa, 2022; Cárdenas, 2018; Gómez-Sará, 2017; Martínez, 2016; Cárdenas & Miranda, 2014). Sin embargo, son pocos los estudios de bilingüismo desde una mirada glotopolítica que analicen las políticas públicas y lingüísticas (Bettney, 2022; Zuluaga, 2020; Fandiño & Bermúdez, 2016) y su relación, por ejemplo, con las lenguas indígenas y étnicas (Cely et al., 2023; Montero, 2022, Etxebarria, 2018).

Roux y Soler (2023) hacen un estudio de textos desde un enfoque sociocognitivo del análisis del discurso sobre la política lingüística en Colombia y de documentos oficiales sobre planificación lingüística. Para esto, los autores parten del concepto de unilingüismo propuesto por Boyer (2001), el cual es un tipo de monolingüismo exclusivamente ideológico y que trata de imponer una estandarización para unificar el territorio. De esta manera, Colombia es un país que privilegia el unilingüismo. A través del artículo 10 de la Constitución Política de 1991 se establece el castellano como lengua oficial, lo que “refleja la presencia de una ideología monolingüe, reforzando, al mismo tiempo, la homogeneidad nacional” (Roux & Soler, 2023, p. 7). Así, en los diversos textos de política y planificación lingüística se asigna un estatus a las lenguas, lo que da como resultado problemas de poder y dominio, y que genera un conflicto plurilingüístico en el cual hay hablantes nativos de una lengua minoritaria que aprenden una dominante como segunda lengua en la escuela, su interacción comunicativa no se desarrolla con las mismas habilidades de los hablantes de la lengua dominante, se sienten juzgados al usarla, consideran que su propia lengua es menos valorada que una lengua extranjera dominante y se encuentran en un contexto exolingüístico dentro de su propio país (Roux & Soler, 2023, p. 3).

Lo anterior muestra que hay imposición del español como lengua dominante que representa el poder central en sus discursos y se pretende asimilar lingüísticamente a quienes no la tienen; se da un vector de colonización interna con la penetración del Estado en territorios étnicos dominados a través del español, marginando las lenguas que no tienen una política lingüística con su respectiva planificación. Se establece una jerarquía donde el poder de la lengua dominante está por encima de las otras lenguas y de las comunidades que las usan; se controla qué discursos representan el poder para evitar la disidencia y la oposición; se favorece el “lingüicismo” al intentar la legitimación y la perpetuación de la lengua dominante; la imposición es ideológica y civilizatoria porque no corresponde a la realidad del territorio y no acepta la variación lingüística (Roux & Soler, 2023, p. 15).

También, Roux y Soler (2023) estudian la presencia de las lenguas extranjeras, en especial del inglés, considerando que la presencia de esta lengua acentúa los efectos de discriminación frente a las lenguas minoritarias. De ahí que se resalten dos tipos de bilingüismo: el popular y el de élite. El primero es asociado con las condiciones precarias de los grupos étnicos; el segundo está relacionado con el prestigio y con el poder, como lo son las lenguas extranjeras. Por ello, al describir el dominio y el poder del inglés en el contexto lingüístico colombiano, Roux y Soler (2023) proponen el término de unibilingüismo, definido como la voluntad de unificar el territorio con un bilingüismo dominante para evitar la competencia y su desviación.

El unibilingüismo se caracteriza por ocho aspectos principales. En primer lugar, es imperialista (1) y neocolonial (2), como lo demuestra la preferencia del inglés sobre otras lenguas, lo que legitima la subordinación a la ideología anglosajona. Además, es discriminatorio (3) y jerárquico (4), ya que margina y desvaloriza las lenguas nativas y las comunidades que las hablan. Este modelo también está estrechamente vinculado a instituciones como el British Council, que influyen en la formulación e implementación de diversas políticas y planificaciones lingüísticas (PPL) en Colombia. Asimismo, los programas de enseñanza de lenguas extranjeras están regidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, lo que refuerza aún más esta hegemonía. El unibilingüismo también fomenta el lingüicismo (5), al legitimar y perpetuar un bilingüismo dominante que establece una clara distinción entre el bilingüismo de élite y el bilingüismo popular (6). Además, posee un carácter civilizador (7), al promover la idea de que el inglés conduce a un nivel superior de desarrollo y progreso. Finalmente, es una ideología que no se ajusta a la realidad colombiana (8) (Roux & Soler, 2023, p. 16).

Lo anterior reafirma lo que Cisneros y Mahecha (2020) mencionan sobre la situación del bilingüismo en Colombia y de la insuficiencia de las políticas gubernamentales en ilustrar la realidad sociolingüística colombiana. En consecuencia, los hablantes de las lenguas minorizadas “no han constituido un espacio lo suficientemente marcado para ‘nacionalizar’ su visión del mundo” (p. 166). Es decir, las políticas lingüísticas colombianas se han centrado “no en el fenómeno bilingüe como proceso cultural, sino

en la creación de condiciones “ideales” para que los colombianos demuestren niveles altos en inglés con el fin de ser competitivos en el mundo global (p. 167).

Hurie (2018) analiza los discursos alrededor del *Programa Nacional de Bilingüismo* implementado en el 2004 y que hoy en día se conoce como *Colombia Bilingüe*, en donde la enseñanza del inglés se fundamenta en el discurso de la competitividad económica y la equidad social. Este discurso es fuertemente criticado, puesto que las ideologías colonizadoras y neoliberales del inglés pueden “exacerbar, en lugar de atenuar, la violencia detrás de las inequidades actuales en el país” (Hurie, 2018, p. 341). Además, como menciona Hurie (2018), debido al proceso de paz, se ha desarrollado desde el Gobierno un nuevo discurso alrededor de la enseñanza del inglés denominado *inglés para la paz*, discurso que toma como base las palabras del entonces presidente Santos al dar la bienvenida a un grupo de docentes extranjeros que enseñarían inglés en el territorio:

Porque lo que están haciendo, enseñando el inglés a nuestros estudiantes, sin duda nos ayudará a ser más educados, especialmente cuando hay un niño en la escuela y aprende inglés, será un mejor estudiante en la universidad; después un mejor ciudadano. Estará mejor educado. Si está más educado y viene de una escuela oficial, entonces su oportunidad será más grande. Y luego podrán tener un país más igualitario. Cuando se tiene un país mejor educado, más igualitario —ésa es una condición necesaria para vivir en paz. (Colombia, Presidencia de la República, 2015)

De esta manera, “el idioma inglés, presentado como un beneficio incuestionable, se vuelve sinónimo del sujeto educado, y el sujeto educado, sinónimo de la ciudadanía y de la construcción de la paz” (Hurie, 2018, p. 342). Después del análisis de los elementos curriculares de *Colombia Bilingüe*, los materiales disponibles y las capacitaciones docentes, el autor concluye que en este programa no hay una relación entre la enseñanza del inglés y los puntos tratados en el Acuerdo de Paz, pero sí bastantes prácticas que entran en “el marco capitalista neoliberal que estructura silenciosamente las ideologías lingüísticas del inglés en demanda” (p. 348). Por lo tanto, la enseñanza del inglés no constituye un elemento fundamental para la construcción de paz en el país.

Respecto a la idea de la imposición de una ideología neoliberal en la enseñanza de las lenguas, Herrera (2022) hace una aproximación crítica a la implementación del Marco Común Europeo como política lingüística en Colombia. Observa que no se consideró ni el contexto sociolingüístico ni el sociodidáctico del país al momento de implementar el MCER, y que fue un “uso arbitrario e ilegítimo de los procedimientos de gobernabilidad” (p. 4). De acuerdo con el autor, esto se traduce como una estrategia biopoder-biopolítica, puesto que, al enfocarse en la estandarización y la certificación de competencias lingüísticas, estas políticas pueden regular cómo los individuos deben aprender y utilizar las lenguas extranjeras, promoviendo una racionalidad empresarial y una visión instrumental del conocimiento lingüístico.

Finalmente, la etnoeducación es también un campo de estudio tratado en el contexto colombiano. Moreno (2022) menciona que el término de etnoeducación surge en Colombia como una reinterpretación de la propuesta de Bonfil (1982), por lo que esta se entiende como Proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, que crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural y formas propias de organización jurídica y sociopolítica de los pueblos indígenas y potencia las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad, capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos, hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas. Es un proceso de enseñanza; aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento hasta después de la muerte; que se construye y valida por cada pueblo y se concreta en su respectivo Plan de Vida y es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general. (p. 203)

Es por ello por lo que en Colombia la etnoeducación se centra en la formación de indígenas, raizales, afrocolombianas y Rrom, comunidades históricamente minorizadas. En primer lugar, se encuentran los estudios educativos en comunidades indígenas a partir de sus políticas educativas (Téllez-Navarro et al., 2024; Epia, 2021; Zambrano, 2021; Barragán-Varela, 2020, Cerón, 2018). Respecto a las experiencias interculturales, Izquierdo (2018) sistematiza la experiencia etnoeducativa con la población indígena del resguardo Embera Chamí (Risaralda) y resalta la ausencia de mecanismos de comunicación que desde la academia pudieran ayudar al desarrollo de diálogo intercultural más que la normativa y el reconocimiento político superficial y homogeneizante.

De esta manera, se vuelve esencial el diseño y desarrollo de políticas públicas y educativas con participación activa de las comunidades indígenas, donde se privilegie el diálogo intercultural a través del establecimiento de “acuerdos previos en las comunidades etno-territoriales y de la elección de los métodos y las herramientas pedagógicas pertinentes para resolver conflictos, dar voz a los silenciados y priorizar alternativas formativas” (Moreno, 2022, p. 206). Además, Idiazabal (2017) precisa que “el tratamiento de la lengua minorizada deberá contar con unas preferencias de uso que compensen la minorización que sufre; es decir, no todas las lenguas del programa deben tener un tratamiento igual” (p. 149), por lo que no se debe homogeneizar ningún proceso educativo y se debe prestar suma atención a los diversos actores y factores de la lengua minorizada en el territorio.

Respecto a las investigaciones recientes alrededor de la etnoeducación de los pueblos raizales se pueden mencionar los estudios de Sanabria *et al.* (2019) y Sanmiguel *et al.* (2021).

Las primeras autoras presentan la situación sociolingüística de las islas del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, donde cohabitan de manera

diglósica tres lenguas: el español (lengua oficial, de poder y de educación), el inglés (lengua de culto religioso) y el kriol (lengua criolla mayoritariamente oral y elemento central de la identidad raizal). Las autoras aclaran que no existe actualmente un estatuto raizal que le permita a esta comunidad tener un proyecto político, social y cultural.

Ante este panorama, Sanabria *et al.* (2019) participaron en la construcción de un programa de educación trilingüe con la Secretaría de Educación del departamento, en el que se revalorizó el kriol dentro del sistema educativo como lengua de instrucción. Sin embargo, el programa no prosperó debido a que el modelo educativo centralizado y homogéneo actual, que está mediado por dinámicas de poder e interés políticos a todos los niveles, no permite conciliar con otras perspectivas. Por tanto, los lineamientos académicos que resaltan la importancia de la enseñanza de la lengua kriol en el ámbito educativo van en contraposición a los intereses políticos influenciados por el neoliberalismo, la globalización y la estandarización. Se declara entonces que “ni los argumentos académicos, ni los marcos legales que defienden la diversidad lingüística y cultural de los cuales nuestro país es signatario, ni su propia Constitución, logran pluralizar los discursos de quienes se encuentran en posiciones de poder” (Sanabria *et al.*, 2019, p. 45).

En esta línea, la investigación de Sanmiguel *et al.* (2021) destaca la necesidad de un reconocimiento pleno del plurilingüismo en las islas, que impulse la creación de políticas lingüísticas capaces de responder de manera efectiva a su compleja realidad sociolingüística. Este reconocimiento permitiría dinamizar el sistema educativo al integrar el kriol en las aulas. Además, los autores resaltan la defensa activa de la lengua por parte de organizaciones y movimientos populares, que promueven su uso a través de diversos medios, como la música. No obstante, también señalan la existencia de tensiones internas dentro de estos grupos. Estas tensiones pueden ser de índole lingüística, al establecer quién tiene legitimidad para hablar la lengua y de qué manera, o políticas, al disputar el kriol como elemento identitario exclusivo de determinados colectivos. Por lo que el acompañamiento por parte de lingüistas a estas comunidades puede permitir una mediación en dichos procesos.

Respecto a la comunidad raizal de San Basilio de Palenque, primer pueblo libre de Suramérica, García (2017) menciona la creación del programa etnoeducación de Palenque en 1988, en el que los etnoeducadores del territorio ponen como bases fundamentales la cosmovisión palenquera y la lengua ri palenge como herramienta para entender y asumir su identidad, y reafirmar la libertad, siendo esta comunidad una de las pioneras en enseñar en lengua: “Indagando sobre la identidad y construyendo una pedagogía para el reconocimiento encontramos el camino, para construir (como lo ha venido haciendo la especie en múltiples intentos y variados tiempos) una pedagogía para la libertad” (Ley General de Educación, Ley 115 de 1994).

Aun así, Gómez Rodríguez (2017) comprueba que la lengua ri palenge ha perdido valor en los últimos años debido a las condiciones sociales y económicas de San Basilio,

así como a las connotaciones de desprestigio que enfrenta en comparación con el castellano. Asimismo, se destaca la necesidad de una formación pedagógica y didáctica adecuada para los profesores encargados de enseñar la lengua, ya que esta es limitada. Además, se subraya la importancia de diversas iniciativas, especialmente las relacionadas con la música, que, junto con el papel fundamental de la escuela en la enseñanza, han contribuido significativamente a la reivindicación y revitalización de la lengua.

También, Díaz (2023) analiza los retos de la etnoeducación en la población afrocolombiana no raizal. La autora parte de que en el establecimiento de las políticas para la etnoeducación afrocolombiana se realizó un calco de la etnoeducación indígena, como si fueran realidades iguales, por lo que reduce las garantías de sus derechos y su integridad comunitaria. En consecuencia, la etnoeducación para la población afrocolombiana conlleva “prejuicios y actos de rechazo sin ninguna sustentación o legitimidad, y la intromisión de normas a nivel internacional que traen ideas de libertad y desarrollo” (p. 16).

Teniendo esta realidad en cuenta, se resalta que la etnoeducación para los afrocolombianos debe ser replanteada. Por lo que García (2017) propone desarrollar un servicio de educación de calidad y pertinencia en los territorios afrocolombianos, puesto que gran parte de las instituciones se encuentran en un estado precario, y enseñar la identidad afrocolombiana a través del estudio de estos pueblos. Por otro lado, menciona la necesidad de crear políticas educativas propias para la comunidad afrocolombiana, en las que se establezca un plan nacional de enseñanza de estudios afrocolombianos y, además, que se consolide una formación en educación superior especializada en estos temas, con el objetivo de afianzar la memoria de los pueblos y de rescatar el valor social de la educación para la construcción colectiva de la sociedad:

Hablar de lo afro no es sólo referirse a un lugar geográfico; también es hablar de historias, personas, lugares, vidas que vienen y van. Y salen a relucir un montón de sensaciones, desde el miedo y la pereza, hasta el gusto y el placer. (p. 18)

Finalmente, se subraya la escasez de investigaciones sobre el pueblo Rrom y de sus procesos educativos. Pese a lo cual, se puede destacar el trabajo de Gómez Sánchez (2020) quien indaga sobre el rol de la educación en la conservación de su cultura, y sobre sus prácticas educativas que resisten a las ideas neoliberales. Así, la autora resalta que en las instituciones educativas no tiene lugar la lengua romanés, puesto que no hay profesores bilingües ni miembros de la comunidad, ni tampoco tienen lugar los referentes culturales y cosmovisiones de este pueblo, que representan “una práctica política de reexistencia, que moviliza la decolonialidad del ser, el saber, el poder y la naturaleza, a partir del corazonar” (p. 23), es decir, a partir de la sanación del ser.

Para terminar este apartado de glotopolítica en Colombia, cabe mencionar a Olave *et al.* (2024) quienes, en su obra introductoria a la glotopolítica, de reciente aparición,

consolidan una síntesis teórica de los avances glotopolíticos en el territorio colombiano. Este trabajo pionero en el país, presenta no solo un recorrido por los diferentes precursores teóricos en el campo de la glotopolítica, sino que también analiza cuestiones esenciales, como las políticas lingüísticas, las ideologías lingüísticas, así como los instrumentos lingüísticos y su papel en la regulación normativa del discurso, todo esto sin descuidar la relación de este enfoque con la educación.

Estudios glotopolíticos en Brasil

La historia lingüística de Brasil ha estado marcada por políticas lingüísticas homogeneizadoras y represivas, donde las lenguas minorizadas o han desaparecido o han quedado relegadas. Barros (2023) hace una revisión histórica de estas políticas. Uno de los primeros hechos de política lingüística fue la imposición de la lengua general paulista y la lengua general amazónica, lenguas autóctonas de base guapi, por parte de los conquistadores portugueses a los indígenas para la comunicación interétnica. Ya con el tiempo, estas lenguas vehiculares fueron prohibidas y se estableció la lengua portuguesa como lengua nacional del territorio. También, se debe mencionar que la enseñanza de las lenguas extranjeras como el inglés, francés, latín, griego, italiano fue incluida en el pènsun de la educación secundaria brasileña desde 1837, y solo hasta 1919 se incluyó el español. Sin embargo, en los años treinta se prohibió la enseñanza de las lenguas extranjeras para los menores de 14 años, con el fin de proteger y difundir la lengua portuguesa.

Pero, a partir de la Reforma de Capanema en 1942, la enseñanza de las lenguas extranjeras se fortalece y representa el 20 % del total de horas del currículo escolar de secundaria. Así, hasta el día de hoy, y a pesar de la existencia de 274 lenguas indígenas y 30 lenguas alóctonas (migración histórica), solo el portugués y la lengua de señas son reconocidas como lenguas oficiales (Ley n.º 10.436/2002). Sin embargo, la Constitución de 1988 avanza parcialmente en el reconocimiento de ciertos contextos de algunas lenguas minorizadas al permitir el uso de lengua materna de las comunidades indígenas para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje, a la par de la enseñanza del portugués (Barros, 2023).

No obstante, Hoffmann *et al.* (2021) aclaran que “las lenguas indígenas no son lenguas de instrucción durante todo el proceso escolar, ya que los cursos superiores de grado y posgrado se imparten en portugués” (p. 453). Además, estos autores critican el enfoque de muchas investigaciones lingüísticas con las comunidades indígenas, puesto que, por un lado, se sigue considerando al hablante indígena como un “mero objeto de estudio” (p. 448) y por el otro, los resultados de estos trabajos se comparten en círculos académicos y no dentro de las mismas comunidades, lo que constituye una hegemonía del conocimiento.

Así, esta realidad multilingüe del territorio se ha configurado como un problema que se debe corregir, puesto que los hablantes de otras lenguas alteran la uniformidad lingüística planteada en *el statu quo* del país, y es a través de las escuelas que se realiza

esta limpieza (Ribeiro, 2021). Es decir, las escuelas a través de las políticas lingüísticas han “otorgado centralidad a la lengua portuguesa y marginalizado e invisibilizado muchas otras lenguas, precisamente aquellas que componen escenarios de bilingüismo y multilingüismo social” (p. 128). Esto se ve reflejado, por ejemplo, en la poca formación para la enseñanza en contextos multilingües.

A pesar de este panorama, gracias a diferentes iniciativas en estas dos décadas de miembros de comunidades, activistas, docentes, investigadores, se ha impulsado el potencial multilingüístico de Brasil. Entre ellas se encuentran: la reglamentación del uso de la lengua de señas brasileira (Libras) la cooficialización de diversas lenguas minorizadas (Souza, 2021) a nivel municipal, la creación del inventario nacional de diversidad lingüística de Brasil, las directrices curriculares para la educación (bi)plurilingüe (Ribeiro, 2021). Finalmente, el autor menciona que las universidades cumplen un rol fundamental, puesto que es a partir de la formación de docentes, sobre todo de lenguas, donde se puede evitar que se perpetúen prácticas homogeneizadoras y, al contrario, se priorice el análisis de las realidades lingüísticas desde una perspectiva glotopolítica.

Otra de las políticas lingüísticas importantes en Brasil se ha constituido alrededor de la firma del Tratado de Asunción en 1991, cuando se crea el Mercado Común del Sur con Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay. Aquí se establecen el portugués y el español como las lenguas oficiales de Mercosur, por lo que los sistemas educativos de los miembros debían emprender acciones para difundir estas lenguas con el fin de “fortalecer la identidad regional, la interculturalidad y contribuir a la mejora de la calidad de la educación, acciones que involucraron investigaciones sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas y estudios sobre las fronteras” (Ferreira, 2020, p. 112). Así, en el 2004 se lanza Proyecto-piloto de Educação Bilíngüe. Escolas de Fronteira Bilíngües Português-Espanhol (PEIBF), que empezó en el 2005 con cuatro escuelas fronterizas, dos en Brasil, en los municipios de Ruguaiana y Dionísio Cerqueira, y dos en Argentina, en Bernardo de Irigoyen y Paso de los Libres. Con los años, el programa se fue ampliando a otras escuelas, y en el 2010 se unieron otros municipios fronterizos de Uruguay, Paraguay y Venezuela. Sin embargo, fue apenas en el 2012, ocho años después del lanzamiento del pilotaje, que se publicaron las directrices oficiales para la enseñanza en este tipo de contextos.

Con el paso de los años, la implementación del PEIBF, que luego pasó a denominarse Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), se ha visto obstaculizada por la falta de interés y manutención por parte del Estado y la discontinuidad de las políticas lingüísticas en el país (Ferreira, 2020), por lo que no tiene la cobertura suficiente y tampoco la regularidad necesaria en las escuelas. Por esta razón, Ferreira (2020) concluye que se deben reglamentar con urgencia políticas lingüísticas y educativas para los contextos de las fronteras brasileñas, y que

Esta política *in vitro* desarrollada por el Estado debe tener como premisa la participación de la comunidad de hablantes, ya que la planificación y las

políticas lingüísticas requieren conocer su entorno lingüístico (*in vivo*), el peso de las lenguas en los contextos en que se utilizan y su valor simbólico para los hablantes, reconociendo los repertorios lingüísticos, las creencias e ideologías sobre las lenguas construidas y presentes en el imaginario de estos hablantes. (p. 116)

Otro ejemplo de la discontinuidad de las políticas lingüísticas en Brasil es el caso de la enseñanza del español. Como consecuencia también de la pertenencia a Mercosur, Brasil adoptó en el 2005 la Ley 11.161 o la “Ley del español”, en la que se ofertó este idioma en las escuelas privadas y públicas del país. Lopes da Costa y Lourenço de Carvalho (2020) analizan la revocación de esta ley, que se dio con la llegada a la presidencia del ultraderechista Jair Bolsonaro, quien se acercó más a Estados Unidos con su entonces presidente Donal Trump, y decidió alejarse de los países hispanohablantes. En consecuencia, se sancionó en el 2017 la Ley de Reforma de la Enseñanza Secundaria (Ley n.º 13.415), que excluye la lengua española del currículo y establece un paradigma monolingüe al solo ofertar el inglés de manera obligatoria en los colegios de Brasil. Esta reforma, como lo indican Lopes da Costa y Lourenço de Carvalho (2020), no tuvo en cuenta ni a los profesores ni a los expertos en educación ni al resto de la comunidad educativa del país, por lo que esta decisión fue tomada con un fin netamente neoliberal y político, en lugar de tener en cuenta “cuestiones de identidad, afectividad, ciudadanía, entre otras, como las de interés comercial con los países vecinos de Latinoamérica (...) Además, otros idiomas, como el italiano, el francés y el alemán, ni siquiera tienen espacio en los documentos prescriptivos del país” (p. 88).

En contra de estas políticas neoliberales se crean diversos movimientos de resistencia como *Fica Espanhol*, movimiento que nace gracias a los profesores de español de Río Grande do Sul, que a través de sus luchas lograron que en este estado la oferta del español fuera obligatoria. A este movimiento se les han unido profesores de universidades, de escuelas y asociaciones de profesores de español de todo el país. De estas últimas, existen veinticuatro activas en las cinco regiones del país, y especialmente en el nordeste de Brasil se encuentran ocho asociaciones activas (Lopes da Costa & Lourenço de Carvalho, 2020). Así, estos grupos buscan a través de sus luchas reivindicar la enseñanza multicultural y plurilingüe con propuestas de políticas lingüísticas que respondan asertivamente a las necesidades *in vivo* de las diferentes comunidades de Brasil.

Finalmente, Lora et al. (2024) llevaron a cabo una revisión sistemática de investigaciones publicadas en el Portal de Periódicos da Capes y relacionadas con la planeación lingüística en el territorio brasileño a partir de una perspectiva glotopolítica entre el periodo 2019-2023, en la que consideran que, a pesar de la relevancia social, política y educativa hay pocas investigaciones sobre la planeación lingüística en Brasil. Encontraron catorce investigaciones, cuyas temáticas más repetitivas son los estudios acerca de los derechos lingüísticos (Weber, 2020; Gonçalves & Fontana, 2021; Severo & Nhamponca, 2021) y de las lenguas minorizadas: migrantes (Balestro & Pereira, 2019; Carmozini & Moraes, 2021; Gabriel et al., 2020; Silva, 2022), indígenas (Sanches & Day,

2020) y lengua de señas brasileira (Basoni & Witschs, 2020; Lima & Silva, 2019). Además, Lora et al. (2024) utilizan los términos de gestión lingüística *in vivo* e *in vitro* propuestos por Calvet (2007) para contrastarlos dentro de estas investigaciones. Por un lado, la gestión *in vivo* se refiere a los diferentes cambios de una lengua que tienen como fin solucionar problemas en la comunicación y que son divulgados por sus hablantes; por ejemplo, las lenguas pidgin o la creación de nuevas palabras. Por otro lado, la gestión *in vitro* indica que el Estado impone políticas a través de leyes, cuya intención no siempre es atender las necesidades sociales, sino controlar libertades (Calvet, 2007).

Mirada comparativa de las políticas colombianas y brasileñas

Después de analizado el corpus se puede destacar que, a pesar de los contextos glotopolíticos distintos de Colombia y Brasil, ambos países coinciden principalmente en dos aspectos: uno, que ambos son contextos plurilingües, donde el español y el portugués, respectivamente, son las lenguas dominantes y oficiales en sus territorios. Otro, que, no obstante el reconocimiento constitucional parcial de las lenguas étnicas (indígenas, raizales y palenqueras), las políticas lingüísticas implementadas a lo largo de su historia han contribuido a su minoración o han resultado insuficientes para abordar de manera efectiva la complejidad de este panorama plurilingüe.

En cuanto a los aspectos diferenciales, se evidenció que en Colombia en los últimos años ha habido un enfoque especial en el estudio de la etnoeducación y de las comunidades lingüística e históricamente minorizadas. También destacan las reflexiones relacionadas con las políticas lingüísticas y el bilingüismo. En Brasil, el tema más trabajado ha sido precisamente el de las políticas lingüísticas, seguido, con una diferencia mínima en cantidad de estudios, por las lenguas minorizadas, con un enfoque particular en las lenguas migratorias, un tema poco explorado en Colombia.

Otra diferencia importante radica en el papel que desempeña el español en Brasil. Además del inglés, el español adquiere relevancia debido a la posición geopolítica del país en una América del Sur predominantemente hispanohablante. Esta relevancia se ve reforzada por los tratados económicos y la proximidad fronteriza con países de habla hispana. Como se ha demostrado, el estatus y la promoción de estas lenguas en Brasil dependen en gran medida de las políticas lingüísticas implementadas por los gobiernos de turno, lo que influye directamente en la preferencia por una lengua sobre otra.

Así pues, estas similitudes y diferencias en cuanto al corpus, también reflejan los enfoques de las políticas lingüísticas dentro de estos territorios.

Conclusión

Después de la revisión de investigaciones desde miradas glotopolíticas en estos dos países, se encuentra que la política lingüística en Colombia ha sido históricamente utilizada como una herramienta de poder y control social. La promoción del español estándar, a través de instituciones como la Academia de la Lengua Española, ha consolidado

una visión prescriptiva y autoritaria del uso del lenguaje. Esta política ha servido para establecer y mantener una jerarquía social donde el «uso correcto» del español se asocia con la educación, la cultura y la ciudadanía aceptada por las esferas de poder y de prestigio. En consecuencia, se margina y subordina a las variedades lingüísticas no estándar y a las lenguas aborígenes, afrodescendientes y criollas, perpetuando así desigualdades sociales y culturales.

Además, las políticas lingüísticas en Colombia, que favorecen el unilingüismo y el bilingüismo con predominancia del inglés, han tenido un impacto significativo en la diversidad cultural y lingüística del país. Estas políticas no solo refuerzan la homogeneización cultural y la imposición de una identidad nacional única, sino que también contribuyen a la erosión y discriminación de las lenguas minoritarias y los conocimientos ancestrales. Desde una perspectiva glotopolítica, es crucial reconocer y valorar la pluralidad lingüística del país y fomentar políticas inclusivas que promuevan un verdadero multiculturalismo y multilingüismo, reconociendo el derecho de todas las comunidades a preservar y desarrollar sus lenguas y culturas propias.

En segundo lugar, se puede concluir que la gestión *in vitro* se presenta como una herramienta de control que refuerza la homogeneización y que no responde a las necesidades y realidades de las comunidades lingüísticas minorizadas en Brasil.

También, se destaca la importancia de la gestión lingüística en vivo, donde los cambios lingüísticos surgen de las necesidades de comunicación y son impulsados por los propios hablantes, promoviendo así una democratización del uso del lenguaje y la preservación de la identidad cultural de los pueblos. A pesar de un panorama histórico de políticas homogeneizadoras, en las últimas décadas se han impulsado diversas iniciativas que promueven el potencial multilingüístico de Brasil. Estas incluyen la reglamentación de la lengua de señas brasileña (Libras), la cooficialización de lenguas a nivel municipal y la creación del Inventario Nacional de Diversidad Lingüística. Sin embargo, la implementación efectiva de políticas de educación bilingüe y multilingüe sigue siendo un desafío debido a la falta de continuidad y apoyo estatal.

Finalmente, como se destaca en Cisneros y Mahecha (2020), la integración de estudios glotopolíticos en la educación universitaria es crucial para establecer vínculos efectivos con las autoridades locales y facilitar la creación y aplicación de políticas lingüísticas que reflejen verdaderamente las diversidades lingüísticas de ambos países. Es igualmente importante reconocer el papel fundamental de las universidades y de los movimientos sociales, como asociaciones y líderes comunitarios, en la promoción de políticas que aborden las necesidades lingüísticas reales de las comunidades, con el fin de impulsar la “justicia sociolingüística”. Así pues, es necesario profundizar en el entendimiento glotopolítico de Colombia y Brasil a través de investigaciones que visibilicen las necesidades de las comunidades y promuevan acciones concretas de resistencia y promoción de políticas lingüísticas equitativas en estos territorios. Por esta

razón, en un próximo artículo se tratará el tema de la justicia sociolingüística impulsado principalmente por Bucholtz (2014) y Zavala (2019).

Financiamiento

Investigación financiada con recursos propios de los autores.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran que no tienen ningún conflicto de interés que pueda influir en la imparcialidad, objetividad o en la información presentada en este artículo de investigación.

Contribuciones

Mireya Cisneros Estupiñán: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Supervisión y Escritura (Revisión del borrador y revisión/corrección); Andrés Felipe Daza Castañeda: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Supervisión y Escritura (Revisión del borrador y revisión/corrección); Valdir Heitor Barzotto Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Supervisión y Escritura (Revisión del borrador y revisión/corrección).

Referencias

- Arnoux, E. N. de (2001). Problemas históricos y actuales de la estandarización. En R. Bien & J. Born (eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 185-200). Universidad de Buenos Aires.
- Balestro, A. & Pereira, T. (2019). Língua e Cultura na feminização das migrações no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(2), 779-794. <https://doi.org/10.1590/010318138654049455422>
- Barragán, R. (2019). Ideologías y actitudes en el español hablado en Colombia: la tradición prescriptiva en la configuración de una cultura lingüística nacional. En M. Cisneros Estupiñán (Ed.), *Glotopolítica latinoamericana: tendencias y perspectivas* (pp. 262-283). Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/11812>
- Barragán-Varela, L. A. (2020). Etnoeducación: los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia. *Tramas/Maepova*, 8(1), 35-50. <http://revistadelcisen.com/tramasmaepova/index.php/revista/article/view/38>
- Barros, W. (2023). Breve recorrido histórico sobre políticas lingüísticas en Brasil. *Revista Ñe'ẽ*, 1(1), 89-101. <https://doi.org/10.47133/renepylen202104>

- Basoni, F. & Witches, P. (2020). Políticas lingüísticas para surdos em países lusófonos. *Revista Linguagem & Ensino*, 23(4), 1340-1348. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18565>
- Bettney, E. (2022). Examining Hegemonic and Monoglossic Language Ideologies, Policies, and Practices Within Bilingual Education in Colombia. *Íkala*, 27(1), 249-270. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12>
- Bonfil, G. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En R. Francisco (ed.), *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 67-75). Flasco.
- Boyer, H. (2001). L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 34(35) 383-392. <https://doi.org/10.26034/tranel.2001.3032>
- Bucholtz, M., López, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C. & Warner-García, S. (2014). Sociolinguistic Justice in the Schools. Student Researchers as Linguistic Experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Calvet, L. (2007). *As Políticas Linguísticas*. Parábola Editorial/ Ipol.
- Cárdenas, N. (2018). Perspectivas para un estudio sobre bilingüismo en universidades regionales colombianas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31). <https://doi.org/10.19053/01227238.8566>
- Cárdenas, R. & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educ. Educ.*, 17(1), 51-67. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.3>
- Carmozini, M. & Moraes, E. (2022). A inclusão do migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, 25(2), 186-200. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2021.v25.35893>
- Castiblanco, A. & Rudas-Burgos, D. (2021). Hacia una perspectiva glotopolítica y etnográfica de las literacidades. *Inclusión & Desarrollo*, 8(1), 106-116. <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>
- Cely, B., Zea, K., Bohórquez, L. & Gil, E. (2023). Reflexiones sobre el rol de las lenguas indígenas en el contexto de las políticas de bilingüismo en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 2497-2516. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8872
- Cerón, E. (2018). Contexto histórico de la etnoeducación en Colombia. *Mopa Mopa*, 1(25), 11-23.

<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5125>

- Cisneros, M. & Mahecha, M. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 157-178. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10553>
- Correa, J. M. (2022). Políticas educativas colombianas con relación al bilingüismo como parte del currículo de los programas de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3777-3795. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2884
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En J. Del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e Ideologías del Español* (pp. 13-29). Vervuert Ibereoamericana.
- Díaz, N. (2023). The Challenges of Ethnic Education in Colombia. An Analysis of the Impact of Public Policies on the Education of the Afro-Colombian Population. *Religación*, 8(35), e230867. <http://doi.org/10.46652/rgn.v8i35.867>
- Epia, M. (2021). La etnoeducación indígena a la luz del nuevo constitucionalismo latinoamericano. *Jangwa Pana*, 20(3), 418-439. <https://orcid.org/0000-0002-1363-7620>
- Etxebarria, M. (2018). Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua inga en Colombia. *Anuario del Seminario de Filología vasca "Julio De Urquijo"*, 52(1/2), 237-251. <https://doi.org/10.1387/asju.20201>
- Fandiño, Y. & Bermúdez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (69), 137-155. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2804845
- Ferreira, L. (2020). Caminhos para as línguas na fronteira: políticas linguísticas no brasil. *Letras Escreve*, 10(1), 109-119. https://www.researchgate.net/publication/349561500_Caminhos_para_as_linguas_na_frenteira_Políticas_Linguísticas_no_Brasil
- Flórez, L. (1958). Temas de castellano. Notas de divulgación. Instituto Caro y Cuervo.
- Gabriel, M., Albuquerque, J. & Bordini, M. (2020) Conjunturas políticas em contexto de migração e refúgio: um olhar glotopolítico. *ReVEL*. 18(35), 242-268.
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 8(15), 1-21.

- Gómez Rodríguez, M. (2017). *Hacia la educación bilingüe en San Basilio de Palenque como medio para la revitalización de la lengua ri palenge: bases orientativas en su implementación* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/24490>
- Gómez Sánchez, E. (2020). *La educación propia en el pueblo Rrom, una forma de reexistencia y corazonar la vida*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5622>
- Gómez Sará, M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Gonçalves, J. & Fontana, M. (2021) O direito como instrumento de políticas linguísticas no espaço de enunciação brasileiro: questões para a análise materialista de discurso. *Revista Linguagem & Ensino*, 24(3), 625-645. <https://doi.org/10.15210/rle.v24i3.20068>
- Herrera, J. (2022). Didactología, biopoder y biopolítica en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia: aproximación crítica al marco común europeo de referencia. *Revista Redipe Currículo y Didactología*, 11(11), 36-47. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i11.1905>
- Hoffmann, W., Loss, R. & Guedes, S. (2021) Políticas linguísticas indígenas no Brasil: uma breve revisão. *Revista Iniciação & Formação Docente*, 8(2), 442-456. <https://doi.org/10.18554/ifd.v8i2.5131>
- Hurie, A. (2018). English for Peace? Coloniality, Neoliberal ideology, and Discursive Expansion in Colombia Bilingüe. *Íkala*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Idiazabal, I. (2017). ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera? *Onomázein*, (e3), 137-152. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.08>
- Izquierdo, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí-Mistrató, Risaralda-Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- Jaramillo, L. M. (2024). Colombia viviendo un bilingüismo idealizado lejos de las realidades del contexto educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1874-1895. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9578

- Jouve-Martín, J. (2009). Epílogo. Escritura, hegemonía y subalternidad: de los New Literacy Studies (NLS) a los Latin American Literacy Studies (LALS), and Back. En J. Kalman & B. Street (coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 387-398). Siglo XXI.
- Kalman, J. & Street, B. (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 387-398). Siglo XXI.
- Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario. O. n.º 41.214 del 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lima, M. & Silva, L. (2019). Bilingüismo na educação dos e para os surdos: uma discussão reflexiva sobre a política educacional e linguística. *The Specialist*, 40(3), 1-16. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a4>
- Lopes da Costa, J. & Lourenço de Carvalho, T. (2020). Políticas lingüísticas y enseñanza de español en el nordeste de Brasil. *Caletroscópio*, 8(2), 83-96. <https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v8.n2.2020.4579>
- Lora, A., Pacheco S. & Pinetti, T. (2024). Políticas lingüísticas no Brasil: uma revisão sistemática. *Revista de Estudos de Cultura*, 9(23). <https://doi.org/10.32748/revenc.v9i23.20569>
- Martínez, S. (2016). Bilingualism in Colombia Higher Education. *Enletawa Journal*, 9(2), 91-108. <https://doi.org/10.19053/2011835X.7547>
- Molina, J. (2019). Ideologemas del español en la primera mitad del siglo XX en Colombia. *Enunciación*, 24(1), 61-70. <http://doi.org/10.14483/22486798.13523>
- Montero, A. (2022). Tensiones y resonancias entre concepciones de bilingüismo y prácticas multilingües con infancias indígenas y étnicas. *Infancias Imágenes*, 21(2), 230-238. <https://doi.org/10.14483/16579089.20797>
- Moreno, Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1). <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.8>
- Olave, G., Cisneros, M. & Barragán, R. (2024). *La dimensión política del lenguaje: introducción a la glotopolítica*. Universidad Industrial de Santander.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, 2 de julio). *Palabras de bienvenida del presidente Santos a profesores de inglés extranjeros* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jOqj9hHknLE>

- Riascos, B. (2023). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad a los procesos de investigación sobre la lectura y escritura en la formación de docentes. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 26(14), 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1235>
- Ribeiro, I. (2021). Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo: Towards Multilingualism Management. *Cadernos de Letras da UFF*, 32(62), 119-142. <https://doi.org/10.22409/cadlettrasuff.v32i62.47131>
- Roux, G., & Soler, G. (2023). Unilingualism and Unibilingualism in Colombia. *Applied Linguistics*, 45(2), 348–363. <https://doi.org/10.1093/applin/amad030>
- Sanabria, L., Sanmiguel, R. & Schoch, M. (2019). Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: caso San Andrés Isla. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 35-47. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.04>
- Sanches, R. & Day, K. (2020). Políticas linguísticas na área indígena dos Karipuna do Amapá: o caso do kheuól. *Revista Linguagem & Ensino*, 23(4), 1317-1339. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18513>
- Sanmiguel, R., Schoch, M. & Loaiza-Camacho, B. S. (2021). Retos y oportunidades contemporáneas del kriol en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia. *Forma y Función*, 34(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.88613>
- Severo, C. & Nhampoca, E. (2021) Políticas linguísticas. *Fórum Linguístico*, 18(4), 6797-6810. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e80886>
- Silva, O. (2022). Ensino-aprendizagem de outras línguas na escola pós BNCC. *Revista Entrelínguas*, 1-17. <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.15053>
- Souza, M. (2021). Multilinguismo e direitos linguísticos: a cooficialização e a patrimonialização como formas de reconhecimento de línguas minorizadas. *Cadernos de Letras da UFF*, 32(62), 45-79. <https://doi.org/10.22409/cadlettrasuff.v32i62.49004>
- Téllez-Navarro, R. F., Blanco-Blanco, J., & Merchán-López, C. T. (2024). Educación indígena en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 347-371. <http://dx.doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11411>
- Weber, A. (2020). Nacionalidade na Imprensa e no Rádio: uma política de línguas na era vargas. *Lingua-gem em (Dis)curso*, 20(3), 491-502. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200305-9519>

- Zambrano, E. (2021). Etnoeducación en Colombia: apuntes históricos y proyecciones actuales. *Revista Conrado*, 17(82), 68-76. <https://orcid.org/0000-0002-7290-7221>
- Zavala, V. (2019). Sociolinguistic Justice for Our Times. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Zuluaga, N. (2020). *Analizando el bilingüismo en Colombia desde la política pública*. Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Centro Editorial Ediciones FEDICOR.