

Políticas del lenguaje en América Latina

Editado por
Rainer Enrique Hamel

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-053754-3

e-ISBN (PDF) 978-3-11-053952-3

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-053764-2

Library of Congress Control Number: 2025942106

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the internet at <http://dnb.dnb.de>.

© 2026 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin

Typesetting: Integra Software Services Pvt. Ltd.

Printing and binding: CPI books GmbH, Leck

Cover image: Gettyimages/piranka

www.degruyterbrill.com

Questions about General Product Safety Regulation:

productsafety@degruyterbrill.com

Contenidos

Rainer Enrique Hamel

La investigación sobre las políticas del lenguaje en América Latina: temas y contribuciones en esta obra — IX

Sección I: **Historia de las políticas del lenguaje en América Latina: Colonia y siglo XIX**

Nelson Castro Flores, Jorge Hidalgo Lehuedé

1 Políticas, debates y proyectos para la castellanización de las poblaciones indígenas (Charcas, siglos XVI–XVIII) — 3

Martina Schrader-Kniffki

2 Políticas del lenguaje y glotopolítica durante la Colonia en México: el uso de la escritura en lenguas indígenas en procesos judiciales coloniales — 27

Luis Fernando Lara

3 Metrópoli y periferia: ideología y normatividad del español mexicano — 57

Bárbara Cifuentes, Celia Zamudio, Ma. del Carmen Herrera

4 Del castellano a la lengua nacional en el siglo XIX mexicano — 75

Carlos Alberto Faraco

5 Uma língua para o Brasil no século XIX: conflitos sociais e normativos — 99

Sección II: **Estado nacional, lengua nacional, inmigración: Siglo XIX a XXI**

Graciela Barrios, Pablo Albertoni, Silvio Alfonso

6 Portugués en Uruguay: políticas de desetnización y reivindicación etnolingüística en contexto de globalización — 123

Rosângela Morello

7 Multilingüismo, educação e os paradoxos do regime linguístico do Estado Brasileiro — 147

Sabine Gorovitz, Fernanda de Deus Garcia, Susana Martínez Martínez

- 8 Migrações e fronteiras linguísticas no Brasil: a tradução como garantia de participação social — 175**

Eni Puccinelli Orlandi

- 9 Colonização e imigração: percursos de discursos sobre as línguas que se encontram no século XXI — 199**

Sección III: Políticas lingüísticas – la lengua nacional frente a las lenguas originarias y la educación indígena

Luis Enrique López

- 10 La educación intercultural bilingüe: ámbito privilegiado de concreción de las políticas del lenguaje en Hispanoamérica — 225**

Terezinha Machado Maher, Marilda do Couto Cavalcanti

- 11 Políticas linguísticas na Amazônia Ocidental brasileira e a formação de professores-pesquisadores indígenas no Estado do Acre — 267**

Juan C. Godenzzi , Carola Mick

- 12 Política del lenguaje y contacto lingüístico: el caso del español andino en el Perú — 291**

Sección IV: Hispanofonía, Lusofonía, integración regional y la enseñanza de lenguas extranjeras en una América Latina globalizada

Elvira Narvaja de Arnoux, José del Valle

- 13 Políticas del área idiomática panhispánica: ideología y coyuntura política en los Congresos Internacionales de la Lengua Española — 313**

Lía Varela, Santiago Armesilla

- 14 Un acercamiento al MERCOSUR a través de las políticas de sus lenguas oficiales — 341**

Anne-Marie de Mejía

- 15 La expansión del inglés como lengua extranjera dominante en el sistema educativo en Colombia y América Latina — 363**

Roberto Bein

- 16 Uso social y enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas públicas argentinas — 379**

Cristina Banfi

- 17 Enseñanza de lenguas adicionales en la Ciudad de Buenos Aires – una experiencia en la gestión de políticas lingüísticas — 405**

Sección V: Políticas lingüísticas en el campo de las ciencias y la educación superior

Rainer Enrique Hamel

- 18 El campo de las ciencias y la educación superior en América Latina: dinámicas lingüísticas y sistemas de evaluación — 429**

Patrick Chardenet, Víctor Montoya, Haydée Silva

- 19 La *francophonie* en el espacio académico interamericano como vector de construcción de espacios de interlocución plurilingües — 491**

Kyria Finardi, Claudio França, Eduardo Figueiredo

- 20 Capital simbólico e Lingüística Aplicada em diálogo nas tensões entre línguas e *habitus* no campo da produção acadêmica — 527**

Karen Englander, Margarita F. Méndez-Ochaita,
Alma Carrasco Altamirano, James N. Corcoran, Rollin Kent

- 21 Modelar, atender o resistir a las políticas académicas de publicación: respuestas disciplinarias en instituciones mexicanas de educación superior — 551**

Adrián Monjeau, Jaime Rau, Christopher B. Anderson, J. Cristóbal Pizarro

- 22 El triángulo de Sabato: ¿dialogan la ciencia, el Estado y el sector productivo en Latinoamérica? — 583**

Índice de materias — 599

Índice de organizaciones | Índice de organizações — 607

Índice onomástico — 613

Rainer Enrique Hamel

La investigación sobre las políticas del lenguaje en América Latina: temas y contribuciones en esta obra

1 La geografía sociolingüística y los desafíos para las políticas del lenguaje

América Latina representa una historia y una realidad sociolingüística particular que la distingue de los demás continentes, particularmente de los otros continentes colonizados por Europa, África y Asia. Esta particularidad justifica que, tanto para el análisis sociolingüístico como para la intervención en las políticas del lenguaje, se requiera de instrumentos apropiados de análisis, o adaptados para esta realidad, modelos y metodologías de investigación amplios y críticos, capaces de dar fe adecuadamente de su objeto de estudio. Veamos en lo que sigue cuáles han sido las principales decisiones de política lingüística, pero también qué debates sobre teoría y metodología se desarrollaron en el campo en el contexto de la llegada de modelos externos de los países desarrollados.

Esbozaré entonces la geografía sociolingüística latinoamericana que determina los principales temas históricos y actuales de las políticas del lenguaje (2). En un siguiente paso trataré el surgimiento de sus conceptos en la tradición europea y norteamericana (3), para ver de qué manera estos modelos llegaron y se adaptaron en América Latina (4), en un contexto histórico de dependencia científica (5). Luego mostraré cómo en diferentes tradiciones latinoamericanas se adoptaron modelos críticos y amplios en su fundamentación y alcance en los que coinciden las políticas del lenguaje y la glotopolítica (6). A continuación trataré nuevamente la relación entre investigación y descripción de situaciones sociolingüísticas y la política del lenguaje como política pública de intervención (7). Finalmente explicaré las características del manual, su estructuración temática y los contenidos de las 22 contribuciones (8).

América Latina se construye a partir de un acto de prolongada conquista y colonización por parte de España y Portugal que implicó sucesos de políticas del lenguaje, mucho antes de que apareciera el término. Hasta hoy compiten diferentes nombres del subcontinente: Iberoamérica, Hispano- y Lusoamérica y, finalmente, América Latina. Este último término, que fue propuesto por Francia en el siglo XIX, sugiere originalmente un programa de unidad europea y americana en torno a las lenguas y cultu-

Rainer Enrique Hamel, Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México, e-mail: rehamel@gmail.com

<https://doi.org/10.1515/9783110539523-203>

ras neolatinas; al mismo tiempo adquirió connotaciones de una política progresista en la segunda mitad del siglo XX¹.

La Conquista marcó el inicio de la ocupación española y portuguesa y también la imposición y expansión de las dos lenguas ibéricas. El conflicto entre los idiomas de los conquistadores y la compleja realidad sociolingüística del continente multilingüe quedó sin duda asentado desde el primer día de la Conquista, como se refleja, entre otras cosas, en los sucesivos debates entre la corona y la iglesia acerca de las estrategias y la lengua apropiada de la evangelización y administración de los indios. El primer siglo de la Colonia conoció experiencias de preservación de las culturas y lenguas indígenas, sobre todo por parte de las congregaciones religiosas, que desarrollaron una política de conversión religiosa *en* las lenguas indígenas (ver los textos 1 y 2 de la sección D). La disolución masiva de las comunidades indígenas y el desplazamiento de sus lenguas, sin embargo, se acentuó recién en el siglo XIX con la Independencia y se profundizó en el siglo XX.

Conforme fue tomando cuerpo el proyecto de construcción de los estados nacionales basados en el modelo francés de homogeneidad cultural y monolingüismo, se perfilaron con mayor nitidez dos posiciones fundamentales en las acciones políticas dirigidas hacia la población indígena: una veía en la desaparición de los pueblos indígenas una condición previa a la construcción del estado nacional unificado; ésta impulsó la destrucción de las antiguas relaciones de producción que se habían conservado durante la Colonia por las políticas de la encomienda y bajo la protección de la Iglesia. Fomentó la integración a la cultura nacional de los pueblos indígenas, cuya “marginación” se definió desde siempre como atraso e incomunicación lingüística, debido a su falta de conocimientos de la lengua y cultura nacional. La otra posición – que también promovía la conformación de un estado nacional – pugnaba por la preservación de las culturas y lenguas autóctonas en este proceso. Sin lugar a duda, en la práctica se impuso casi siempre la primera posición, más allá de los planteamientos programáticos.

Hasta cierto punto, en Hispanoamérica le correspondió a esta controversia en la educación y enseñanza del español – que constituyó desde siempre el pilar fundamental de la política lingüística y cultural dirigida hacia los indígenas (Heath 1972; Aguirre Beltrán 1983) – una contraposición entre dos procedimientos básicos: la castellanización directa (programas de sumersión, en términos modernos) y la asimilación indirecta a través de diversos métodos bilingües, donde a la lengua indígena le correspondía un papel instrumental de apoyo en la enseñanza. A partir de los años 1930–40 emergen posiciones políticas que reivindican el resguardo de los pueblos indígenas en sus territorios, con la preservación de sus lenguas y culturas. Surgen programas de

1 Escribo estas líneas introductorias sobre el perfil sociolingüístico de América Latina para un público lector del español y/o portugués en todo el mundo que posiblemente no tenga conocimientos detallados sobre nuestro subcontinente.

educación bicultural o intercultural bilingüe de preservación, fortalecimiento o de revitalización en todos los países latinoamericanos con población indígena (Hamel 2007, 2008, 2016 y una vista panorámica actualizada en López en la sección III de este manual).

Desde la época colonial hasta nuestros días, los gobiernos siempre han subordinado los temas de la adecuación pedagógica y la calidad del aprendizaje a las cuestiones políticas del control y la integración de la población indígena. Hoy en día, ambas dimensiones deberían converger en favor de la estabilización de los pueblos indígenas como componentes fundamentales para la construcción de un nuevo Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe; la educación bilingüe enriquecedora, basada en la enseñanza y el desarrollo de la alfabetización a través de la lengua materna, ha demostrado su superioridad sobre los programas de sumersión y transición en términos de calidad educativa y el desarrollo de las competencias académicas en ambos idiomas, aunque este modelo constituya todavía un caso excepcional en la práctica (Modiano 1972; Hamel/Francis 2006; Hamel 2009; Hamel/Erape Baltazar/Márquez Escamilla 2018).

Este panorama muy sucinto remite con variaciones al conjunto de países de la región, aunque se desarrolló con mayor nitidez en las regiones de las dos macro-etnias que reúnen el 80% de la población indígena actual: Mesoamérica (el centro y sureste mexicano y Guatemala) y la zona andina que abarca Bolivia, Perú, Ecuador y el norte de Chile. En ellas la Colonia española fundó sus dos virreinos primordiales: México y Lima.

Brasil vivió su proceso propio a través de la colonización portuguesa y una guerra de independencia que derivó en el Imperio Brasileño (1822–1889), para luego dar paso a una democracia federativa construida sobre el modelo de los Estados Unidos. También en Brasil las fuerzas dominantes del imperio y la república se esforzaron a construir una identidad brasileña (*brasilidade*) que intentó borrar la presencia de los pueblos indígenas originarios (Orlandi 1990).

2 Temas históricos y actuales de las políticas del lenguaje

Desde una perspectiva demolingüística, América constituye una conformación muy particular entre los continentes colonizados, ya que en ella prevaleció el modelo de colonización de asentamientos masivos de colonos europeos (*settler colonisation*, Mufwene 2002)². Este proceso llevó a una expansión significativa de las dos lenguas colo-

² Mufwene (2002) y otros autores (Gott 2007, Castellanos 2017) distinguen entre una colonización de colonos (*settler colonization*) y otra donde prevalece la explotación (*exploitation colonization*). De este modo se diferencia la colonización del continente americano con su poblamiento masivo durante cinco siglos, de la colonización de África y Asia que no conoció una inmigración masiva de colonos

niales, el español y el portugués, cada una en su territorio. Primero fungieron como idiomas oficiales dominantes, aunque minoritarios. Después de la independencia a inicios del siglo XIX continuó, incluso aumentó, el arribo de contingentes de migrantes que reforzó la posición hegemónica de las lenguas ibéricas que, con el tiempo, se transformaron en lenguas mayoritarias en todos los países a lo largo de los siglos XIX y XX. La llegada de significativos agrupamientos de colonos alemanes, italianos, británicos (galeses), polacos y de otros países europeos a los principales países de inmigración masiva (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Uruguay) creó enclaves lingüísticos importantes, pero nunca llegó a poner en duda la hegemonía y el papel de lenguas oficiales del español o portugués.

Este largo proceso ha creado dos visiones de América Latina en términos de lenguas y culturas. Algunos enfatizan el hecho que América Latina se caracteriza por una singular homogeneidad lingüística en torno al español y al portugués, que funcionan como lenguas nacionales, mayoritarias y oficiales – de jure o de facto – de los países originalmente colonizados por España y Portugal. Su extensión geográfica y la cercanía lingüística y cultural entre ellas permite soñar de un continente integrado por sus dos lenguas principales, una unión basada en un futuro de intercomprensión, bilingüismo masivo y el desenvolvimiento de una interculturalidad latinoamericana. Una tal integración requiere, como base material, la voluntad de integración económica y política. La historia del Mercosur³, desde su fundación en 1991, muestra los vaivenes de avances y retrocesos en la integración, según los cambios políticos en sus países miembros.

Desde otra mirada, la existencia de más de 500 lenguas indígenas originarias y de unos 50 idiomas de la inmigración, junto con la herencia cultural africana, dibuja un caleidoscopio de una enorme diversidad, complejidad y riqueza cultural, lingüística y de descendencias históricas que trasciende y desgarrar cualquier visión de una identidad nacional y continental exclusivamente occidental, reducida a su herencia europea.

Las áreas históricamente más significativas donde cobra relevancia la política lingüística son los dominios del multilingüismo social y territorial. En América Latina, dos tipos diferentes de comunidades lingüísticas han creado sus propios ámbitos de comunicación monolingüe y luego bilingüe, incluida la educación: las comunidades indígenas y las comunidades inmigrantes que disponen históricamente de espacios te-

europas, con excepción de África del Sur. Este patrón diferente de poblamiento tuvo consecuencias evidentes para las constelaciones lingüísticas hasta la fecha de hoy, ya que las lenguas europeas, si bien se establecieron como lenguas dominantes en las colonias en África y Asia, nunca llegaron a ser lenguas mayoritarias.

³ El Mercosur (Mercado Común del Sur) constituye una unión de libre comercio establecida originalmente entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay; Bolivia ratificó su ingreso en 2023. Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú y Surinam tienen un estatus de países asociados. La integración comprende además la libre circulación de sus ciudadanos, residencia y trabajo en cualquiera de sus países miembros, el reconocimiento de diplomas, entre otros aspectos.

rritoriales propios o compartidos. Ambas comunidades existen como enclaves alterlingües al interior de formaciones sociohistóricas de procesos de construcción del Estado-nación monolingües. Estos procesos están orientados por modelos europeos de homogeneidad lingüística y cultural que buscan asimilar a quienes son diferentes. En la mayoría de los países latinoamericanos, la tradicional ideología lingüística dominante espera y exige que sus ciudadanos sean hablantes nativos de la lengua nacional y acepta que sean monolingües; le corresponde a las clases medias y altas adquirir un dominio de una o varias lenguas extranjeras. Quienes hablan *otras lenguas maternas*, en cambio, despiertan sospechas de su lealtad nacional, incluso si dominan igualmente bien la lengua del país, particularmente cuando sus comunidades de hablantes tienen una base territorial. Las lenguas extranjeras son bienvenidas, lo que a menudo le asigna un estatus conflictivo al alemán o italiano. En Brasil sus hablantes sufrieron una dura represión en los años del primer gobierno de Getulio Vargas (1934–1945) con su política de “nacionalización del currículo” que cerró cientos de escuelas bilingües y prohibió el uso de todas las lenguas extranjeras, inclusive en el ámbito privado (Altenhofen 2004, Kreutz 1994, Seyferth 1999).

Las zonas y tradiciones que practican un multilingüismo territorial muchas veces quedaron ocultas, excluidas del reconocimiento público y de sus discursos. Entre ellas se encuentran las zonas indígenas; en la selva tropical del Amazonas existe una extraordinaria diversidad lingüística, cuya población originaria habla de forma natural tres o más idiomas. Del mismo modo, tanto el multilingüismo indígena urbano, que ha aumentado en las últimas décadas debido a la migración hacia las grandes ciudades (ver Godenzzi y Mick en la sección III), como los enclaves lingüísticos de inmigrantes, permanecen básicamente invisibilizados en la imagen construida de los estados modernos y sus metrópolis. Es importante señalar que esta forma extrema de política monolingüe está cediendo en los últimos decenios y está abriendo paso a una orientación multilingüe, que reconoce hechos y derechos lingüísticos, pero que ve la existencia de múltiples lenguas como un problema. En pocas regiones y países ha emergido hasta ahora una ideología plurilingüe que considera la diversidad lingüística y cultural como un fenómeno enriquecedor para toda la sociedad.

En resumen, los casos de multilingüismo social y territorial causan problemas para la ideología dominante en América Latina, más aún en la comunidad imaginada de la nación (Anderson 1983) que en la práctica comunicativa. Cualquier comunidad bilingüe estable, indígena o inmigrante, se enfrenta a condiciones sociolingüísticas adversas y tendrá que desarrollar justificaciones ideológicas, culturales y lingüísticas específicas para la preservación de sus ámbitos bilingües. Por esto resultan tan significativos los esfuerzos comunitarios de preservar y revitalizar las lenguas minoritarias y de obtener avances en los derechos lingüísticos de sus comunidades. Esto se observa en los intentos de resguardar territorios indígenas o inmigrantes con vigencia y uso generalizado de sus lenguas y, en Brasil, buscar la oficialización de estas lenguas a nivel municipal (ver Morello en la sección II de este volumen).

A estos temas históricos se añaden otros que provienen de la misma raíz de la colonización: el desarrollo y la transformación del español y portugués en el Nuevo Mundo, lenguas que se emancipan en su estatus y corpus de la variedad estándar peninsular y se transforman, en un largo proceso de divergencia y toma de conciencia a partir de la Independencia, en las variedades estándar latinoamericanas que reconocemos hoy como equivalentes al estándar ibérico, desde un enfoque de lenguas policéntricas (ver los trabajos de Luis Fernando Lara, Bárbara Cifuentes et al. y Carlos Alberto Faraco en la sección I de este volumen).

Los estudios y las políticas en torno al español y portugués como lenguas nacionales se expresaron principalmente en el campo de la educación, sobre todo en la medida en que se va creando una educación pública generalizada. ¿Qué variedad enseñar y desarrollar en la escuela, el estándar peninsular o las variedades habladas en cada país? En ello, el análisis del discurso se ha ocupado del estudio de las leyes, reglamentos, disposiciones curriculares y libros de textos, para extraer de estos materiales las orientaciones ideológicas, políticas y pedagógicas que se impulsan desde el Estado como políticas educativas y lingüísticas (e. g. Espiga 2022, Gabbiani/Madfes/Orlando 2016). También fue tema de debates el uso público del español y portugués en el discurso político, el periodismo y la literatura.

En tiempos más recientes, la política de enseñanza de lenguas extranjeras en los diversos niveles educativos se vuelve relevante en la conciencia de la ciudadanía latinoamericana. De hecho, por lo menos desde la Independencia, las élites latinoamericanas abandonaron a España y Portugal como referentes de su emancipación y se orientaron hacia los países de mayor desarrollo cultural, político y científico-económico: Francia, Gran Bretaña, Alemania y sin duda los Estados Unidos de América. Los conocimientos necesarios de las lenguas respectivas los proporcionaban, no tanto la educación pública, sino las escuelas privadas bilingües de élite, como los colegios británicos y americanos, franceses o alemanes (Banfi/Day 2004, Hamel 2008, 2013b). Y en las universidades se crearon centros de enseñanza de lenguas extranjeras para cubrir las necesidades lingüísticas de sus estudiantes. En particular, interesa el uso de las lenguas en el campo científico y de la educación superior. ¿Seguirán el español y el portugués su camino histórico de satisfacer las necesidades de producción científica, circulación de sus resultados y formación de los estudiantes universitarios como ocurrió en el pasado?

Con la vigorosa expansión del inglés como lengua hegemónica en las ciencias y en otros espacios de comunicación internacional desde mediados del siglo XX, la oferta de lenguas extranjeras se redujo y se centró cada vez más en el inglés. Las comunidades científicas universitarias en América Latina se encuentran hoy ante la impenosa disyuntiva de contribuir, junto con otras latitudes del mundo, a la preservación, incluso revigorización de un modelo multi y plurilingüe en las ciencias y educación superior, o sucumbir a las presiones del imperio anglosajón y aceptar el inglés como única lengua de las ciencias, por lo menos de las publicaciones científicas, pero crecientemente también de la enseñanza en posgrado (ver sección V en este vo-

lumen). Son estas las principales temáticas que orientan e inspiran la configuración, las investigaciones y las propuestas en el campo de las políticas del lenguaje.

La realidad sociolingüística compleja esbozada aquí fundamenta la necesidad de buscar, construir y promover concepciones e instrumentos de investigación y también de intervención en las políticas del lenguaje acordes con la naturaleza y complejidad de su objeto, una realidad que requiere de modelos amplios y críticos. Además, somete a tensiones la tradicional dependencia científica de América Latina que importa y aplica las teorías y metodologías desarrolladas en contextos muy diferentes. Retomaré esta temática cuando regrese a las políticas del lenguaje en América Latina.

3 El surgimiento y desarrollo de los conceptos políticos y planificación del lenguaje en la tradición europea y estadounidense

No es el caso exponer aquí en detalle la historia de las políticas del lenguaje elaboradas conceptualmente desde los países desarrollados. Resúmenes y recuentos amplios se encuentran en la abundante colección de introducciones, monografías y volúmenes editados⁴. Mencionaré más bien algunos estudios e iniciativas de políticas del lenguaje que se desarrollaron en la región latinoamericana.

El término *políticas del lenguaje* se refiere tanto a un campo de estudio como a un modo de intervención, dos ámbitos que a menudo se confunden. Como ámbito de investigación, se ubica en el espacio amplio de una lingüística social que comprende diversas subdisciplinas, la sociolingüística y sociología del lenguaje, la lingüística aplicada, la antropología, las ciencias políticas y el análisis del discurso. Como intervención del Estado, forman parte de las políticas públicas; sus acciones deberían sustentarse, supuestamente, en estudios previos basados en un marco conceptual compatible con las políticas y la planeación correspondiente.⁵

Como sabemos, el campo científico y de intervención política en el mundo desarrollado, particularmente el anglosajón, se inició con una concepción práctica y funcional de “language planning”, surgida como actividad de intervención para atender los problemas de codificación lingüística de determinadas lenguas autóctonas en los países africanos y asiáticos en sus procesos de descolonización posteriores a la Se-

4 Ver la amplísima bibliografía por temas en Gazzola et al. (2025).

5 Los expertos saben que esto no es tan obvio, como tampoco lo es en otros ámbitos de las políticas públicas. Baldauf Jr. y Kaplan (2003) afirman que las decisiones sobre las lenguas las toman los políticos, típicamente sin consultar debidamente a los expertos y sin contar con los estudios previos necesarios. Los casos multicitados de Quebec, Cataluña y el País Vasco donde funciona bastante bien esta integración constituyen la excepción y no la regla.

gunda Guerra Mundial (Fishman 1968). Los lingüistas expertos, europeos y estadounidenses, no se preocuparon mayormente de las decisiones políticas en cuanto al establecimiento del estatus de las lenguas en cuestión, ya que no les correspondía. Las decisiones sobre la oficialización y el equipamiento de determinadas lenguas las tomaban las nuevas autoridades. Pero en la mayoría de los casos no existían condiciones para llevar a cabo estudios específicos de carácter sociolingüístico para conocer las prácticas e ideologías lingüísticas de la población destinataria.

Fue Einar Haugen, un lingüista estadounidense de descendencia noruega, quien creó el término *language planning* en los años 1950, cuando estudiaba la historia sociolingüística de Noruega (Haugen 1959); se refería a la elaboración de una ortografía normativa, una gramática y un diccionario para facilitar el uso escrito y oral de una lengua no estandarizada. Heinz Kloss, lingüista alemán y experto en etnopolítica (1969a), migró a Canadá en los años 1950 y se transformó en uno de los fundadores de la sociología y política del lenguaje sobre el bilingüismo; estableció una distinción básica entre *planificación del estatus y del corpus* de una lengua (Kloss 1969b). El primer término remite a la adopción de una lengua como oficial, nacional, para la educación y otros ámbitos; el segundo abarca el trabajo técnico de la elaboración de alfabetos, la estandarización y la ampliación o creación de vocabularios.

En su versión de 1983, el modelo de Haugen (1983: 275) ya incluye la distinción de Kloss. Según Haugen, el proceso comienza con la planificación del estatus, es decir, a nivel de la sociedad, que tiene que definir las funciones que cumplirá una determinada lengua. Se identifica primero el problema, por ejemplo la necesidad de las excolonias francesas Marruecos, Argelia y Túnez de definir qué lengua usar en la educación y administración pública después de la independencia. Habiendo identificado el problema o la necesidad y las opciones (en este caso, escoger entre francés y árabe), se llega al acto de tomar una decisión política gubernamental al seleccionar una lengua para un propósito específico. En el caso mencionado, los gobiernos árabes optaron por introducir de inmediato el árabe como lengua de enseñanza (1956–57), decisión que fue revocada posteriormente por los resultados negativos que arrojó esta política y la imposibilidad de prescindir del francés. El modelo completo establece las fases de la identificación de los problemas, la especificación de los objetivos, un análisis de los costos-beneficios y de posibles alternativas; la implementación y finalmente una evaluación.

Esta época, caracterizada por un positivismo muy optimista, consideraba que el análisis científico-técnico de las lenguas y la elaboración de materiales podía resolver los problemas de la diversidad lingüística en las nuevas naciones (Oakes 2025). Sin embargo, los fracasos de una serie de políticas adoptadas sobre la base de ese modelo, junto con las críticas políticas de una intervención desde los viejos imperios que favorecerían las lenguas mayoritarias frente a las lenguas locales, llevaron a un cambio y una ampliación de los modelos mismos (Jernudd/ Neustupný 1987).

En Quebec surge a partir de los años 1970 la noción de *aménagement linguistique* (Corbeil 1980, 1986, Maurais 1993) que significa, para los organismos oficiales de esta

provincia francófona de Canadá, el esfuerzo deliberado del Estado de modificar la evolución natural de una lengua o la interacción entre las lenguas, una intervención que debería contar siempre con la adhesión y la participación de la sociedad. Los términos *planning*, *aménagement*, *management*, *gestión* se refieren al mismo núcleo conceptual, pero se distinguen en sus connotaciones (dirigismo vs. participación, etc.). Ya en el siglo XXI, Bernard Spolsky, autor israelí-estadounidense, mantuvo la distinción entre language policy (Spolsky 2004) y planning, término que reformuló como language management, “the conscious and explicit efforts by language managers to control choices” (2009: 1) y como “explicit and observable effort by someone or some group that has or claims authority over the participants in the domain to modify their practices or beliefs” (Spolsky 2009: 4).

Las críticas al modelo estructuralista-funcionalista inicial y los resultados muchas veces deficientes o contradictorios de intervenciones específicas por agencia estatales provocaron una búsqueda por una mejora y ampliación del modelo inicial. En el mundo anglosajón y en su radio de recepción se subsume mucho de lo que surgió a partir de los años 1970–80 bajo la etiqueta de *critical and ethnographic turn*, aunque provenga de fuentes y tradiciones de pensamiento muy diferentes.

La tradición marxista y estructuralista europea, asentada en Francia en los trabajos de Foucault, Althusser, Pêcheux, Bourdieu y otros, trascendió al mundo anglosajón en parte a través de intermediarios como van Dijk (e. g. 1998, 2008), Fairclough (1989) y Wodak (2006, Wodak/Meyer 2002). Junto con corrientes propias del análisis del discurso como la escuela californiana (Los Ángeles) del estudio de las ideologías lingüísticas (Gal 1979, Woolard/Schieffelin 1994, Schieffelin/Woolard/Kroskrity 1998); éstas se centraron en el análisis del discurso de material empírico grabado, pero también en reglamentos, textos legislativos y políticos, extrayendo sus propósitos y las ideologías subyacentes.

Hasta ese momento el estudio de las políticas del lenguaje se había concentrado primordialmente en el nivel macro de la politología y la sociología del lenguaje: los procesos generales de desplazamiento de lenguas minoritarias (Fishman 1964, 1966) o los intentos de revitalización de dichas lenguas (Fishman 1990, 1991), los programas y currículos de enseñanza de lenguas extranjeras en sistemas escolares, o los efectos históricos de las políticas de la colonización lingüística en África, como el libro pionero de Louis-Jean Calvet *Linguistique et colonialisme* de 1974.

El nivel micro de la interacción verbal y de las prácticas lingüísticas surge como un nuevo reto en el campo: las políticas del lenguaje, argumentan autores de diversas procedencias, no ocurren solamente en el nivel macro de las políticas explícitas del Estado y se extienden de arriba hacia abajo; también se manifiestan, y se articulan de hecho con mucha fuerza, como políticas del lenguaje de abajo hacia arriba, desde los eventos comunicativos en las comunidades minoritarias, sus escuelas y otras instituciones, lo que lleva a teorizaciones propias desde abajo, como expresiones de la conciencia lingüística y las ideologías encapsuladas en las prácticas discursivas. Este viraje permite nuevas miradas a las prácticas discursivas como el locus del funcionamiento de políti-

cas lingüísticas, muchas veces de manera inconsciente. Al mismo tiempo, torna más complejo el desafío de construir instrumentos operacionales y generalizables para la intervención y planificación lingüística. (Canagarajah 2009, Hornberger 1997, 2020, McCarty 2014).

Un campo de vital importancia en todos los espacios multilingües lo constituye la educación. Diversas propuestas surgieron de crear un espacio de *acquisition planning* como en el influyente libro de Cooper (1989), sugerencia que fue ampliada por Robert Kaplan y Richard Baldauf (Kaplan/Baldauf 1997) como *language-in-education planning*, esto es, el funcionamiento de las lenguas en el contexto de la educación, especialmente la educación bilingüe. Fue fundamental, desde antes, el trabajo teórico-analítico que Jim Cummins (1979, 2000, 2021) de la Universidad de Toronto desarrolló a partir de un reanálisis de un conjunto de estudios estadounidenses y canadienses; lo llevó a formular un modelo de interdependencia y transferencia entre lenguas que tuvo un gran impacto en los Estados Unidos en la educación bilingüe inglés-español de alumnos inmigrantes, como posteriormente en América Latina en el debate de los diferentes modelos de educación indígena bilingüe, ya que justificaba la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias incluyendo la alfabetización en lengua materna desde una perspectiva psicolingüística (López 2005; Hamel 1988a; Hamel et al. 2004 y la sección III en este volumen⁶). En este espacio se reflejan las políticas educativas como también las políticas de los derechos humanos lingüísticos (/Skutnabb-Kangas/ Phillipson, Robert 1994, Hamel 1995 y 1997). Junto con los estudios sobre el desplazamiento y la desaparición de lenguas minoritarias, que incentivaron iniciativas de revitalización y documentación de las lenguas en peligro, a partir del artículo programático de Fishman (1990) “Reversing language shift”, se multiplicaron los modelos y enfoques de intervención política y de educación bilingüe (Baker/Wright⁶2017).

Más allá de diferencias secundarias, los conceptos circunscriben su objeto a la intervención explícita del Estado o de otros actores que ejercen autoridad para cambiar el curso de los usos o creencias sobre las lenguas. Este tipo de definición permite establecer herramientas precisas para la acción de los Estados y sus organismos, junto con instrumentos técnicos de la planificación lingüística. En la medida en que estas delimitaciones determinan también los marcos conceptuales de los estudios que deberán alimentar las intervenciones políticas, sin embargo, surgen dudas sobre la composición y las restricciones autoimpuestas, sobre todo a la luz de muchas experiencias poco exitosas.

⁶ Los estudios de Cummins y otros muestran los resultados superiores de una educación en lengua materna, y la mejor adquisición y el desarrollo del dominio de ambas lenguas, L1 y L2, frente a los programas que imponen la lengua nacional en programas de imposición (sumersión) de la lengua nacional. Múltiples estudios en los países desarrollados (esp. EEUU y Canadá) como en América Latina muestran el total fracaso de esos programas (Cummins 2000, los trabajos de López mencionados, en México Hamel et al. 2004 y otros posteriores).

De este modo, a más de sesenta años desde la constitución formal del campo, nos encontramos frente a la necesidad de reexaminar tanto las teorías como las experiencias del pasado, no sólo por las posibles deficiencias identificables, sino también por los cambios vertiginosos en muchos parámetros que conllevan la globalización, la desglobalización y los avances tecnológicos de los últimos decenios.

4 América Latina y sus políticas del lenguaje: adopción de modelos europeos, apropiación y desarrollos propios, investigación e intervención

Me limitaré a mencionar las acciones de los decenios más recientes que reflejan, por un lado, la atención de los temas más relevantes, como también la dependencia científica del primer mundo⁷.

Los procesos de industrialización y de creación de grandes latifundios en la mayoría de los países latinoamericanos en los siglos XIX y XX afectaron significativamente la sobrevivencia de los pueblos indígenas y sus territorios. En México la política indigenista posrevolucionaria⁸ a partir de 1920 promovió la asimilación de los pueblos indígenas y la transición desde las lenguas indígenas al español en una primera etapa, como parte de un rápido proceso de modernización. El gobierno le encargó la definición e implementación de sus políticas a instituciones con una fuerte influencia de la antropología como gremio académico (Gamio 2016; véase la fundación del Instituto Nacional Indigenista en 1948).

Un ejemplo de la influencia de fuerzas estadounidenses lo constituye la llegada a América Latina (México, Perú, Guatemala, Bolivia, Ecuador, Brasil, Colombia) del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), ligado a los Wycliff Bible Translators, una iglesia protestante estadounidense que había establecido como su objetivo principal llevar su misión religiosa a los pueblos indígenas de América Latina, y en decenios más tarde también a África y Asia. Para realizar esta misión, se propuso traducir sus textos religiosos, sobre todo el Nuevo Testamento, a todas las lenguas indígenas. Para ello, había que estudiarlas y elaborar gramáticas y vocabularios. El ILV estableció un convenio con el gobierno mexicano en 1935 que le permitió instalarse en el país, entrenar a misioneros lingüistas y participar en la educación, enseñanza del español y acultu-

⁷ No hay lugar en esta introducción a un resumen extenso y exhaustivo de la historia social y lingüística de América Latina, con sus respectivas políticas del lenguaje. Escogeré más bien unos ejemplos relevantes que se relacionan con los temas tratados por el conjunto de autores en este libro. Ver como clásico mi texto Hamel (1993) y las colecciones de textos citados en la nota 17.

⁸ La Revolución Mexicana (1910–1920) se inició como un levantamiento de campesinos pobres que llevó a una guerra civil prolongada. Llegó a su conclusión con la instalación de un nuevo poder victorioso.

ración de los pueblos indígenas, lo que constituía la orientación política de los gobiernos mexicanos de la época que era apoyada por el ILV (ALAI 1978; Barros 1993).

Hasta finales de los años 1970, el ILV ejerció una gran influencia en el desarrollo de la lingüística de las lenguas indígenas basada en la tagmémica (Pike 1967), una variante del estructuralismo lingüístico americano, como también la formación de lingüistas universitarios en una serie de países latinoamericanos. Observamos aquí un ejemplo importante de la injerencia religiosa, científica y política de los EEUU. El ILV combinaba una política de alfabetización y conversión religiosa en lengua indígena con las políticas más generales de una educación bilingüe (Barros 1993).

En los importantes trabajos del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) de los años 1970 se puede observar de qué manera las teorías lingüísticas y sociolingüísticas del mundo desarrollado fueron apropiadas e incorporadas por los investigadores peruanos sobre el carácter del multilingüismo y sus retos para Perú (Escobar 1972, Escobar/Matos Mar/Alberti 1975)⁹. Los lingüistas del IEP y de varias universidades peruanas participaron activamente en la definición de las políticas educativas y lingüísticas de los gobiernos en los siguientes decenios (López 1991; Wölck 2001)

Frente a la tradición de elaboración de alfabetos y la alfabetización en lenguas indígenas impulsado por el ILV estadounidense, emerge una visión crítica a partir de los años 1960, primero hacia las políticas gubernamentales y luego hacia los procedimientos técnicos de elaboración del corpus y la implementación.

En los años 1970 a 1980, el instrumentario básico de las políticas del lenguaje llegó, junto con las nuevas interdisciplinas como la sociolingüística y el análisis del discurso, en sus diferentes vertientes, desde los países anglófonos y de Francia a las universidades latinoamericanas que adoptaron en esos años posiciones progresistas, muchas veces marxistas, en las ciencias sociales y humanas. En varias comunidades académicas se produjo una recepción muy significativa de los debates teóricos franceses en torno a autores como Foucault, Althusser, Bourdieu y, sobre todo, el análisis del discurso de la escuela de Pêcheux (1969, 1975 etc.). Por otro lado, se produce una recepción y apropiación crítica de nuevas tendencias en la sociolingüística antropológica (etnografía de la comunicación), la pragmática y la lingüística de texto de proveniencia anglosajona y alemana, y su integración con escuelas francesas¹⁰

⁹ En estas obras fundantes se integran trabajos de descripción y dialectología de las lenguas indígenas del Perú, como también primeros estudios sociolingüísticos del multilingüismo y de la educación indígena como bases para definiciones de política educativa y lingüística. La bibliografía incluye estudios hispanoamericanos históricos, como también la sociolingüística anglosajona y francesa del momento.

¹⁰ Ver investigaciones realizadas en esa época en México desde una enfoque integrado de análisis del discurso oral (interacción verbal) en Hamel (1987, 1988b), Hamel y Muñoz (1988), Sierra (1992). Los núcleos de este trabajo se ubicaban primero en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), más tarde en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Los avances del pensamiento marxista y de otras corrientes en las ciencias sociales llevaron a un incremento general de las críticas al funcionamiento de los estados y gobiernos que representaban un capitalismo subdesarrollado y dependiente, y en el trato de los pueblos indígenas que se expresaba en procesos de minorización, asimilación y aculturación.

En América del Sur destacan los tempranos desarrollos de la temática en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Argentina y la Universidad de la República en Uruguay (UdelaR), en Brasil en diversas de las mejores universidades del sur, con sus respectivas redes nacionales y regionales¹¹. Desde el desarrollo de investigaciones en las disciplinas mencionadas, los equipos latinoamericanos incursionaron en el campo de las políticas del lenguaje.

En Argentina, que tiene una larga tradición de trabajo filológico, lingüístico, sociolingüístico y de análisis del discurso (AD), se desarrolló un equipo y una red en torno a Elvira Narvaja de Arnoux, Roberto Bein y otros nucleado en la UBA. Al igual que en Campinas, surgió una corriente de AD, orientada por la escuela francesa encabezada por Michel Pêcheux, pero también con influencias sociolingüísticas francesas (Louis-Jean Calvet). El grupo impulsó investigaciones en el campo de una lingüística social, desde una visión crítica del papel y el funcionamiento de las lenguas en su contexto histórico, social, en la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras. Como tantos otros equipos, incursionó en el campo de las políticas del lenguaje (PL) desde sus propios estudios para a) reinterpretar éstos desde una perspectiva de las políticas del lenguaje, y b) investigar iniciativas y procesos de políticas lingüísticas en el campo educativo, tal como se manifiestan en el currículo y en los materiales escolares en distintas épocas históricas, a través de un AD que se propone revelar las ideologías subyacentes.

En 1997 el equipo de la UBA organizó un gran congreso internacional sobre “Políticas lingüísticas para América Latina”, con la participación de estudiosos de varios países latinoamericanos y europeos (Arnoux 1999). Sus temas reflejaban sobre todo los campos de interés del equipo de la UBA¹². A partir del congreso se tejieron varias redes abiertas y dinámicas que se asentaron en los espacios latinoamericanos. La Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL, fundada en 1964) mantiene un proyecto permanente sobre políticas del lenguaje en América Latina desde

11 La Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e. g. Orlandi (1988, 1992) Cavalcanti/Maher (eds. 2018), la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) y el Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL, <http://ipol.org.br/>) (Morello ed. 2015, Oliveira/Morello 2019).

12 Llama la atención que en este congreso predominan las voces francesas y de romanistas alemanes sobre la participación de expertos latinoamericanos entre los conferencistas plenarios; y, entre los ponentes, prevalecen los participantes argentinos, uruguayos y algunos brasileños. No hay ni una voz desde la anglofonía, tampoco entre los profesores de lenguas extranjeras participantes, cuando el inglés ya era la lengua extranjera más importante en todos los países latinoamericanos. Se observa un fuerte impulso hacia la integración sudamericana sobre la base del español y portugués en torno al Mercosur.

2004 que sesiona en sus congresos trianuales y abarca una gama muy amplia de una docena de temas¹³. Cuenta con una participación muy activa de los países del Mercosur. Esta red jamás se propuso establecer una definición teórica y programática común y delimitada de lo que entiende por políticas lingüísticas. No quiso pasar de ser una red a una escuela académica. Más bien reinó una orientación amplia, integradora y pluralista que aceptaba diversos enfoques y temas. Retrospectivamente se pueden establecer quizás tres características comunes que marcaron los trabajos y debates (ver Hamel 1993):

1. A diferencia de los enfoques conocidos bajo el concepto de “language planning” prevaleció una visión más abarcadora que identificó la PL como disciplina teórica general; la planificación del lenguaje sería una subdisciplina aplicada, dependiente de la primera, con un estatus teórico diferente. La PL comprende el conjunto de intervenciones sobre el lenguaje y las lenguas, explícitas e institucionales, como implícitas y no institucionales; estas últimas se expresan típicamente a través de orientaciones e ideologías lingüísticas de sectores sociales relevantes que intervienen en las políticas lingüísticas.
2. La red operó por lo general con un concepto del lenguaje más amplio que el de “sistema lingüístico” al recuperar las dimensiones de texto, interacción y discurso, es decir, las formas de existencia real del lenguaje; relacionó las prácticas discursivas con las representaciones sobre las lenguas como parte del objeto de estudio. Esto implicó reintroducir al sujeto enunciativo, que había quedado excluido en los enfoques estructuralistas. Un tal acercamiento permitió integrar el conjunto de funciones del lenguaje, sobre todo las de comunicación, construcción de identidad, y la (re)producción de relaciones de poder; estableció puentes con disciplinas afines, como el análisis del discurso, el estudio de las ideologías lingüísticas y la enseñanza de y en lenguas, pero también con investigaciones que provenían de la ciencia política y de la economía.
3. En la red prevaleció por lo general una visión política crítica frente al objeto de estudio y la actividad misma de investigación, proposición o gestión de políticas, leyes y programas, a partir de los temas planteados en cada país, en América Latina y el mundo. Las actividades coincidieron en su oposición a todo tipo de asimetrías expresadas o vehiculadas a través de las lenguas, y en su apoyo a las minorías lingüísticas subordinadas, como componentes de la ampliación y profundización de los procesos de democratización.

El grupo argentino nucleado en la UBA se centró en los temas relacionados con el desarrollo del español como lengua policéntrica y los debates en los espacios hispanos (Arnoux/del Valle 2010, Arnoux/del Valle en la sección II), la integración sudamericana en torno al español y portugués, como también en las comunidades inmigrantes y la

¹³ Desde 2004 este proyecto permanente (grupo de trabajo) es coordinado por el autor de este texto.

enseñanza de lenguas extranjeras (Arnoux y Bein 2015). El grupo no se interesó mayormente por las lenguas indígenas y la educación bilingüe intercultural, a diferencia de su trato en otros países latinoamericanos con mayor presencia de los pueblos indígenas, principalmente en Mesoamérica (México, Guatemala), la zona andina (Ecuador, Bolivia, Perú) y algunos países con una población indígena más escasa.

A partir de los años 2005–2010 el grupo de la UBA fue más allá de considerarse como componente de una red que comparte una serie de parámetros y postulados centrales, para constituirse en una escuela con sus insignias propias, entre las que destaca el nombre. En un gesto típico de política del lenguaje, se dio un perfil de escuela o corriente y rotuló el nombre de *glotopolítica* (Arnoux/Nothstein 2013)¹⁴.

Los miembros del grupo argentino, con sus nuevos adherentes en países vecinos, continuaron con sus estudios acostumbrados, pero ahora bajo la etiqueta de *glotopolítica* como marca registrada, cuando antes habían usado el término de políticas lingüísticas. Abordan la regulación política de las prácticas lingüísticas en Sudamérica a partir de dos fenómenos particulares: la integración regional y las áreas idiomáticas. Definen la *glotopolítica* como

“el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios, como el regional o el global” (Arnoux/Nothstein 2013: 9).

La escuela formalizó su estatus con la adopción del nombre, una secuencia de congresos de *glotopolítica* y un *Anuario de Glotopolítica* editado en Nueva York a partir de 2017 (Lauria 2016).

Observamos en América Latina un proceso similar al que se dio en otras latitudes: En su vertiente de investigación, descripción e interpretación, las políticas del lenguaje no desarrollaron instrumentos propios de análisis; se basaron más bien en las herramientas de las disciplinas de una lingüística descriptiva y social: la sociolingüística lato sensu, el análisis del discurso oral y escrito en sus diversos enfoques y escuelas, como también la historiografía y lingüística sistémica. Estos estudios incluyeron el análisis de actos o medidas de políticas del lenguaje como intervenciones explícitas e implícitas sobre una situación lingüística, para identificar las intenciones e ideologías subyacentes, incluyendo los resultados de estas intervenciones.

¹⁴ El grupo reivindica explícitamente un manifiesto “Pour la glottopolitique” que había sido lanzado en 1986 por miembros de un grupo de sociolingüistas en la Universidad de Rouen, en la provincia nordestina francesa (Guespin/Marcellesi 1986). En Francia el manifiesto quedó sin mucho eco, ya que, incluso 20 años después, ninguno de los sociolingüistas franceses destacados había adoptado el término, mucho menos las características definidas en el texto, como pude constatar en un importante seminario de la élite francófona en políticas del lenguaje en 2008 (AUF-OIF 2008).

5 Dependencia científica de América Latina

Obviamente, el desarrollo de los estudios del lenguaje y de las lenguas en sus diversos contextos sociales tomaron como punto de partida las teorías en boga y en disputa en los países desarrollados de Occidente. Es quizás la Teoría de la Dependencia, una de las pocas contribuciones teóricas al debate económico y político desde América Latina, que analizó la exo-determinación de las fases de desarrollo socioeconómico y cultural del subcontinente a partir de las necesidades de los imperios coloniales y posteriormente del imperialismo moderno, la que podría explicar de qué manera el desarrollo del campo académico y científico, incluyendo sus instituciones, fue determinado desde Occidente.

Como habíamos visto, fue la imposición de los debates de la Conquista y Colonización entre el gobierno colonial y las congregaciones de la iglesia católica quienes determinaron las políticas de catequización y sus respectivos instrumentos lingüísticos; privilegiaron durante una primera fase histórica el uso de determinadas lenguas indígenas para la misión y el gobierno, cuando en momentos posteriores se impusieron las monarquías ibéricas con su política de expansión del español y portugués como lenguas del imperio (ver los trabajos de Castro Flores e Hidalgo Lehuédé, como también el de Schrader-Kniffki en la sección I de este volumen).

Por otra parte, observamos cómo durante el siglo XX aumenta la intervención de los Estados Unidos, incluyendo la llegada del protestantismo en la forma del Instituto Lingüístico de Verano que importa las teorías del estructuralismo americano para el análisis de las lenguas indígenas y que forma generaciones de lingüistas en los países de su intervención.

Al mismo tiempo se expande el marxismo en América Latina, en el movimiento obrero y en las universidades, sobre todo con la llegada de exiliados políticos e intelectuales de los países europeos donde se imponen regímenes fascistas. En las ciencias sociales, entra a competir con teorías sociales y económicas de signo contrario, divulgadas también desde países imperiales. Desde el inicio del siglo XXI surgen nuevas críticas a las políticas indigenistas en general, que abarcan también las políticas del lenguaje y de la educación indígena. En retrospectiva, intelectuales marxistas identificaron como un espacio no visualizado en la Teoría de la Dependencia, con su marcado economicismo, la subordinación, invisibilización y destrucción de los sistemas de saberes indígenas durante el largo proceso de colonización.

El intelectual peruano Aníbal Quijano (2000) conceptualiza este espacio y crea el neologismo *colonialidad* que define como parte de una dependencia que persiste después de la independencia formal y se expresa como colonialidad del poder, del saber y del ser. Como consecuencia, el llamado a la descolonización de los saberes o *decolonialidad* conoce una rápida expansión, sobre todo en la zona andina (Bolivia, Ecuador, Perú). A partir de una crítica latinoamericana del eurocentrismo en el campo de las ciencias y el pensamiento filosófico (Dussel 2011) y una reivindicación de los saberes, incluso de las epistemologías de los pueblos indígenas, se profundiza el reclamo de

reconstruir esos saberes, integrarlos al componente intercultural de la educación indígena (López sección III, Walsh 2007, 2014) y de construir una nueva educación a partir de la cultura y lengua indígenas.

Ahora bien, esto ya era una propuesta desde los inicios del concepto de interculturalidad en la educación indígena (Monsonyi/González 1975, Monsonyi/Rengifo 1983) y que se refleja en una serie de proyectos en América Latina. La conceptualización de Quijano de la colonialidad del poder, saber y ser constituye un instrumento importante para entender las políticas lingüísticas muchas veces en conflicto entre la autoridad educativa que impulsa la preservación y uso de las lenguas indígenas en la escuela y las políticas desde abajo, las familias y comunidades, que se oponen a su uso en la escuela y han abandonado la transmisión intergeneracional. Esta aparente contradicción e inversión de los impulsos políticos que existían en las épocas de políticas educativas de asimilación solamente se puede explicar por la vigencia de la asimetría de prestigio y de poder, de saberes estigmatizados y un eurocentrismo académico que dificultan una política de elevar el estatus de las lenguas indígenas (ver el texto de Luis Enrique López en la sección III).

La teoría de la colonialidad y el ímpetu de descolonización se introdujo también en el campo de la internacionalización universitaria (Finardi, França y Figueiredo en este volumen) y la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario desde una perspectiva decolonial o crítica que tematiza en el aula las relaciones asimétricas de poder relacionadas al inglés como lengua del imperio.

Este breve recuento de los efectos que produce la dependencia latinoamericana de los países desarrollados en el campo de las ciencias, la educación y la gestión de las lenguas, como también los esfuerzos de crear e implementar modelos alternativos, propios de conceptualización y gestión, nos lleva a preguntarnos cuáles fueron las críticas a los modelos tradicionales y cuáles los esfuerzos de apropiación, reformulación y desarrollos propios en el campo de las políticas del lenguaje.

6 El debate sobre las concepciones de la política del lenguaje y la amplitud de sus conceptos

Los debates en torno a las políticas del lenguaje han suscitado casi siempre discusiones sobre los alcances y las delimitaciones del campo, las disciplinas científicas participantes y la orientación política de sus investigaciones. En América Latina, donde florecieron unas ciencias sociales y humanas críticas de las sociedades existentes, no podría ser de otra manera. En la mayoría de los países los debates se desarrollaron en los contextos académicos de las universidades y, por lo general, no guardaban necesariamente una relación estrecha, mucho menos subordinada, a las instancias gubernamentales encargadas de definir, desarrollar e implementar políticas del lenguaje desde el Estado. No obstante, durante extensos períodos históricos hubo académicos y

universidades que participaron en los estudios previos, la definición y la implementación de políticas lingüísticas y educativas, sobre todo en los países con un peso relevante de población indígena como en Mesoamérica y en los países andinos. La tensión entre los dos espacios, como ocurre en otras esferas de políticas gubernamentales a los que corresponden conjuntos de disciplinas universitarias como el campo de la salud, educación, agricultura y muchas otras, siempre se hizo presente entre quienes se dedicaban a los estudios científicos y otros que asumían o acompañaban acciones de políticas desde esferas gubernamentales y que necesitaban y promovían definiciones claramente delimitadas para diseñar intervenciones sujetas a planes realizables y evaluables en sus resultados.

El sector académico solía y suele contrarrestar y criticar la búsqueda de delimitaciones muy estrechas con el análisis de políticas poco exitosas, a veces fracasadas, con el argumento de que el diseño de las políticas y de los estudios de factibilidad muchas veces no tomaba en cuenta factores relevantes que luego intervenían de manera significativa en la implementación de las políticas.

Las críticas latinoamericanas de los modelos iniciales se nutrieron de las disciplinas básicas de una sociolingüística ampliada y el análisis del discurso. Remiten a cinco reducciones, cuya superación a través de modelos más amplios está presente en la mayoría de los trabajos y estudios sobre el tema:

1. La reducción de la política a la planificación, entendida como un proceso predominantemente técnico.
2. La reducción del objeto a las intervenciones explícitas del Estado, sin tomar en cuenta las políticas implícitas y encubiertas, tanto del Estado mismo como de las fuerzas sociales en su conjunto.
3. La reducción de los sistemas multilingües de comunicación (discurso, texto, interacción) a las lenguas como sistemas abstractos, en el sentido estructuralista.
4. La ausencia conceptual del estudio de las relaciones de poder como factor central de los procesos lingüísticos.
5. La definición de políticas y planeaciones solamente desde arriba hacia abajo. Esto implica la exclusión y el desempoderamiento de los actores locales que deberían ser sujetos centrales del proceso y que también hacen política.

Me limitaré aquí a tratar dos temas centrales interrelacionados: la definición de los conceptos de lenguaje (lengua, discurso); y el concepto de política y la amplitud del objeto.

En cuanto al objeto del *aménagement*, *management* o planificación, se ha visto que fracasaron muchas intervenciones que se sustentaban en un enfoque que reduce el lenguaje a la lengua como sistema abstracto e idealizado, el corpus finito y cerrado. En los intentos latinoamericanos de introducir las lenguas indígenas, históricamente ágrafas, a los sistemas de educación bilingüe, se vio que no bastaba con una planeación para equipar a estas lenguas con alfabetos, un conjunto de neologismos, una estandarización y material escrito para que fueran usadas en las aulas. Había que

tomar en cuenta los sistemas asimétricos de comunicación y valoración y, sobre todo, a los sujetos y sus relaciones con las lenguas, sus usos, actitudes y perspectivas, para lograr la creación de una educación bilingüe exitosa, donde todos los actores (profesores, alumnos, padres y madres de familia) aceptaran el uso de las lenguas indígenas como lenguas de instrucción y de estudio, equivalentes a la lengua nacional. Por esta razón, parece importante no reducir el objeto a la lengua como sistema, sino partir de una conceptualización sociolingüística amplia que incluya tanto a los sujetos como también a las verdaderas formas de existencia de las lenguas en la comunicación, es decir, las prácticas discursivas y los textos.

Se criticó también una concepción doblemente reducida de la *política*: primero, de la política a la planificación; y, en segundo lugar, como intervención deliberada del Estado que deja fuera del modelo las intervenciones y acciones de la sociedad. Se ha visto una y otra vez que las acciones de planificación, por bien que fueran definidas técnicamente, no tuvieron éxito si no contaban con una teoría política y sociolingüística lo suficientemente poderosas para poder explicar los procesos observables o encubiertos, como también las posibles consecuencias de las intervenciones. La reducción del objeto a las medidas explícitas implementadas por instituciones del Estado ignora que las medidas de mayores consecuencias y resultados positivos suelen ser, por lo general, aquellas que encauzan las orientaciones de un conjunto de fuerzas sociales relevantes.

Una definición delimitada como la citada se sustenta en una concepción subyacente que sólo los políticos y sus instituciones hacen política. Pensar que sus intervenciones operan sobre el curso “natural” de las dinámicas lingüísticas refleja una visión ilusoria y reduccionista, ya que no considera el carácter eminentemente social del lenguaje y no concibe como políticos los comportamientos y las actitudes de la sociedad civil. Además, en los últimos años se ha impulsado en muchos contextos una descentralización de las actividades políticas de planeación y toma de decisiones a nivel local, de comunidades lingüísticas, escuelas y organizaciones no gubernamentales que intervienen en las políticas lingüísticas y otras que las conciernen. A la política de arriba hacia abajo (*top down*) se le ha opuesto cada vez más una política de abajo hacia arriba (*bottom up*), documentada en estudios pertenecientes a la etnografía de la comunicación (Hamel y Muñoz 1988; Hornberger 1997; Canagarajah 2005; McCarthy 2014).

Frente a estas reducciones poco satisfactorias, adoptamos aquí una conceptualización interdisciplinaria de mayor alcance que nos lleva a formular un conjunto mínimo de postulados conceptuales que cuentan con un consenso convergente entre especialistas y actores para la formulación e implementación de políticas del lenguaje o glotopolítica.

1. Las políticas del lenguaje constituyen *procesos históricos de cambio social* que modifican las constelaciones lingüísticas preexistentes.
2. Como consecuencia, se producen *transformaciones de las estructuras y de los usos de las lenguas* en su función y estatus (difusión, desplazamiento, revitalización,

- oficialización, etc.) como también en su corpus (estandarización, creación de terminología, etc.).
3. El componente fundamental de estos procesos es la inducción de cambios en las *orientaciones ideológicas*, es decir, en las relaciones que los actores establecen con su(s) propia(s) lengua(s) y con las demás en un espacio político y social determinado. Estos cambios implican transformaciones en las actitudes, valoraciones y asociaciones colectivas que los actores poseen frente a la constelación lingüística de su entorno.
 4. Las transformaciones ideológicas pueden funcionar como condición previa para cambios en las *prácticas sociales del lenguaje* o ambos procesos pueden ocurrir simultáneamente.
 5. Los *protagonistas* de las políticas de lenguaje son tanto las *instituciones del Estado* con sus políticas explícitas como implícitas, como también otras instancias y fuerzas de la sociedad.
 6. La planeación del estatus y del corpus de las lenguas no constituye actividades meramente técnicas. Posee implicaciones políticas y tiene que subordinarse a las consideraciones y decisiones de política para ser congruentes con ellas.
 7. Las *relaciones de poder* juegan un papel central en todos los procesos de política y planificación del lenguaje. Tendrán que tomarse en cuenta en cada aspecto del análisis y de la intervención.
 8. Las políticas del lenguaje tienen pocas perspectivas de éxito si no instituyen *relaciones de reciprocidad* y colaboración entre las partes involucradas y si no *empoderan* a los sujetos destinatarios como actores centrales desde el inicio de la conceptualización, la definición de políticas y la planificación. Los sujetos y destinatarios no pueden ser considerados como meros informantes, receptores o ejecutores.
 9. Para tener éxito, los procesos de intervención y sus propuestas tienen que adquirir *legitimidad* entre todos los involucrados, más allá de su calidad y adecuación técnica. Esto casi siempre implica el trabajo colaborativo, la agencia y la coautoría de los destinatarios, y la valoración de sus propios saberes y concepciones del mundo.

7 Políticas del lenguaje como intervención de las políticas públicas

Volvamos al inicio de nuestra discusión. Sigue sin resolverse, bajo el mismo techo de las políticas del lenguaje o glotopolítica, la coexistencia de descripciones científicas de situaciones sociolingüísticas incluyendo el análisis de políticas lingüísticas, con las políticas públicas de intervención sobre este tipo de situaciones con el objetivo de cambiar su curso o ciertos procesos. El primer tipo de estudios, que predomina ampliamente en el campo, tiene un interés analítico, muchas veces crítico de un estado de cosas que

perpetúa las desigualdades sociales; el segundo parte de un enfoque de políticas públicas y se propone resolver una situación que se identificó como insatisfactoria.

Tomemos como ejemplo las preocupaciones formuladas en el espacio global del inglés por un equipo internacional que editó un extenso manual sobre políticas del lenguaje desde una perspectiva de las políticas públicas (Gazzola et al. 2025)¹⁵. El equipo editorial critica ciertos efectos del llamado “viraje crítico” (critical turn) -el análisis del discurso en su variante anglosajona (van Dijk, Fairclough) y francesa (Pêcheux), las etnografías (McCarthy, Pennycook)- que desarrolló modelos sofisticados y complejos de análisis, pero que no les proporciona a los políticos y administradores del Estado los resultados, instrumentos y propuestas realistas y útiles para la implementación de políticas, según estos autores. Para satisfacer esta necesidad, los editores estructuraron su libro sobre la base de un modelo común de políticas públicas que comprende los siguientes pasos: 1. La emergencia de temas relacionados con el lenguaje; 2. Las políticas (politics) del lenguaje y el establecimiento de una agenda que incluye la evaluación de costos y alternativas; 3. La formulación y adopción de programas políticos (policies); 4. La implementación y el monitoreo; 5. La evaluación de las acciones implementadas y de sus resultados que permite una retroalimentación y posible corrección del proceso. Consideran que los estudios basados en este modelo podrán servir como base e insumo para determinadas políticas del lenguaje impulsadas por instancias de gobierno. Por esta razón, todos los capítulos del Handbook siguen esa estructuración y se ubican en uno de sus rubros.

El modelo que propone ese manual tiene una estructura sugerente para pensar y planear intervenciones, como también estudios, desde una lógica diferente a la de la mayoría de las investigaciones que conocemos en América Latina. Aquí se trata no tanto de describir y analizar críticamente un estado de cosas, sino de identificar un problema, describirlo con la mayor precisión posible, y luego buscar en diferentes teorías y disciplinas los elementos conceptuales y metodológicos para proponer soluciones. Esto significa establecer una agenda de acción que puede transitar por los cinco pasos mencionados. Lo importante es que cambia significativamente la lógica de los procedimientos y se enmarca en las disciplinas mal llamadas “aplicadas”, la lingüística aplicada, la pedagogía, la medicina o ingeniería; e incluye los estudios preparatorios que habrá que realizar desde la perspectiva de la búsqueda de resultados en el paso 2 del modelo.

En América Latina contamos con estudios detallados de los discursos educativos (leyes, programas, currículos, libros de texto) que reconstruyen las ideologías incrustadas en esos materiales. Sin embargo, las investigaciones casi nunca se extienden

¹⁵ Me refiero aquí al volumen *The Routledge handbook of language policy and planning*, editado en 2025 por Michele Gazzola, economista italiano y profesor en Irlanda del Norte, François Grin, economista de la Suiza francófona, profesor en Ginebra, Linda Cardinal, politóloga quebequense residente en Toronto con amplia experiencia ejecutiva, y Kathleen Anne Heugh, sociolingüista aplicada sudafricana migrada a Australia.

hasta los efectos performativos de estos actos educativos, esto es, los aprendizajes en el aula incluyendo los efectos ideológicos. Tomando en cuenta la brecha que existe típicamente entre las leyes y su aplicación, como también entre los programas educativos (currículos y materiales) y la realidad en el aula, resulta fundamental evaluar los aprendizajes (conocimientos, competencias, valores), acaso se cumplen las metas establecidas, con evaluaciones y la aplicación de pruebas educativas rigurosas de muestras representativas del alumnado correspondientes. No basta con estudios de caso cualitativos y una serie de entrevistas con los actores.

Tomemos como ejemplo los intensos y conflictivos debates que se desarrollaron en el sistema escolar brasileño en lustros pasados sobre la opción de enseñar como lengua extranjera prioritaria el español (lengua de integración regional del Mercosur; ver Castelano Rodrigues 2010; Miranda 2018) o el inglés (lengua internacional de integración panamericana ligada a Estados Unidos; ver British Council/FAUBAI 2019). Los debates podrían haberse encausado de manera mucho más aterrizada si los actores hubieran contado con estudios que demuestran en cuántos años se puede alcanzar un nivel satisfactorio (e. g. un nivel B2 en el MCER, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en una y otra lengua. Un tal conocimiento les permitiría a las autoridades educativas organizar la enseñanza de ambas lenguas, una en primaria, otra en secundaria, como antes se practicaba en el sistema secundario uruguayo. Esta misma política de enseñar dos lenguas en las escuelas es también impulsada por un gran número de países miembros de la Unión Europea para evitar la enseñanza solamente del inglés.

Sabemos, por otro lado, que la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras a temprana edad, como ocurrió en Colombia con el inglés a partir de 2004 (ver el texto de Anne-Marie de Mejía de la sección IV) y en México desde 2009, no contó con un cuerpo de profesores de inglés bien formado. Su implementación muy desigual, en el caso de México, cuenta hasta la fecha con una serie de estudios de caso interesantes (Ramírez-Romero/Sayer 2016), pero no hay una evaluación general y representativa de los aprendizajes¹⁶. Algo similar acontece en el amplio terreno de la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras en América Latina, donde existen muchos estudios diversificados, pero pocas evaluaciones representativas, cuantitativas y cualitativas, de los resultados que arrojan los diferentes cursos.

En América Latina fueron sobre todo los sociolingüistas quienes se ocuparon de las políticas del lenguaje; ellos carecen muchas veces de una formación en el campo de la evaluación mediante pruebas y otros dispositivos, y de los conocimientos estadísticos correspondientes. Los sociólogos y politólogos que se ocupan del tema, por otro lado, no poseen los conocimientos suficientes de lingüística y psicolingüística para cu-

¹⁶ En México sabemos por experiencias personales y algunos estudios limitados que la enseñanza del inglés arroja muy malos resultados en las escuelas públicas, sobre todo en contextos de estratos socioeconómicos bajos. Se escuchan opiniones similares de Argentina y Brasil, pero no conozco estudios basados en evaluaciones rigurosas y representativas.

brir las necesidades de información precisa como input de la intervención política sobre las lenguas. Esto nos conmina a una mayor colaboración entre expertos de diferentes disciplinas como la psico y sociolingüística, la lingüística aplicada, las ciencias políticas, la sociología y psicología con capacidad de un tratamiento estadístico macro y micro.

Muchos de estas necesidades ya se están atacando, como lo muestra un amplio abanico de estudios publicados en los últimos años.¹⁷ Seguramente tendremos que diferenciar en nuestros estudios entre investigaciones amplias que analizan un tema específico, con toda la complejidad que le corresponde; y, por otro lado, investigaciones dirigidas a resolver un problema identificado como relevante (Gazzola et al. 2025).

8 Características del manual, sus temas y contribuciones

El libro reúne trabajos de un elenco destacado de autoras y autores latinoamericanos, de inmigrantes o, en algunos casos, de investigadores extranjeros que pasaron largas temporadas aquí. Comparten una visión amplia y crítica de las políticas del lenguaje desde adentro, esto es, miradas latinoamericanas. No nos interesa representar aquí la abundante visión externa de la sociolingüística europea o estadounidense que observa América Latina desde el Primer Mundo o Norte Global. Estas visiones cuentan con múltiples expresiones en sus propias publicaciones sobre América Latina en números temáticos de revistas, libros editados y una infinidad de artículos en inglés, francés, alemán y también en español, portugués y en algunas otras lenguas.

A diferencia de una enciclopedia con entradas breves, hemos invitado aquí a redactar trabajos extensos, con una sólida conceptualización teórica y basados en estudios empíricos que reflejan la extensa experiencia de las y los autores. Son investigaciones realizadas desde la historia o historiografía, sociolingüística, lingüística aplicada o el análisis del discurso; estudios en el nivel macro de las grandes políticas o que combinan este nivel con el nivel micro de las interacciones socialmente situadas. Algunos trabajos interpretan o reinterpretan sus conclusiones desde una perspectiva de las políticas del lenguaje. Otros ya fueron escritos desde un inicio como estudios de las políticas del lenguaje aplicadas en un contexto específico, desde diversas escuelas y enfoques.

Obviamente, ningún trabajo se escapa de las referencias teóricas provenientes del Primer Mundo, particularmente del mundo anglosajón y francés, de acuerdo con

¹⁷ Como muestra no necesariamente representativa cito aquí algunos textos que conozco: Arnoux/Bein (eds.) (2015), Arnoux/Nothstein (eds.) (2013), Berger/Redel (eds.) (2020), Celada/Fanjul (eds.) (2022), Nicolaidis/ Silva/Rocha (eds.) (2013), Souza/Roca (eds.) (2015), Souza/Roca/Ponte (eds.) (2018), Tallei/Teixeira (eds.) (2020), Terborg/Alarcón (eds.) (2015).

las escuelas y corrientes existentes en nuestro continente. Sometemos al juicio de nuestro lectorado el veredicto hasta qué punto nuestros trabajos reproducen la dependencia científica o logran, por el contrario, transitar por un proceso de apropiación y control cultural, esto es, el desarrollo teórico y metodológico propio, emanado de la confrontación de teorías externas con nuestra realidad latinoamericana.

Las cinco secciones del manual comprenden, primero, la época colonial y el siglo XIX, con la paulatina imposición del español y portugués; segundo, la construcción de los estados nacionales desde el siglo XIX hasta la fecha; tercero, las políticas lingüísticas contemporáneas frente a las lenguas originarias y la educación indígena. Abordamos luego la hispanofonía y la lusofonía, su papel para la integración regional y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, tratamos las políticas del lenguaje en el campo estratégico de las ciencias y la educación superior. Los capítulos ofrecen un estado del arte actualizado, como también estudios específicos a profundidad, constituyendo así modelos de las investigaciones en su campo.

Sección I: Historia de las políticas del lenguaje en América Latina: Colonia y siglo XIX

La primera sección abarca la Colonia, desde el siglo XVI hasta la independencia a comienzos del siglo XIX, y se extiende por todo ese siglo que marca la emergencia de los estados nacionales y su constitución como repúblicas en Hispanoamérica, y la transición a través de un imperio intermedio (1822–1889) hacia una república federativa en el caso del Brasil.

El primer texto, “Políticas, debates y proyectos para la castellanización de las poblaciones indígenas (Charcas, siglos XVI–XVIII)” de los historiadores chilenos Nelson Castro Flores (Universidad Bernardo O’Higgins) y Jorge Hidalgo Lehuedé (Universidad de Chile), abre el debate sobre el lugar, las posibles funciones y la capacidad conceptual y comunicativa de las lenguas indígenas en el proceso de construcción de entidades políticas coloniales y la imposición, adopción y comprensión de la doctrina cristiana. Este debate se extiende hasta la actualidad, aunque las necesidades y temáticas hayan cambiado, sobre el espacio y las funciones que pueden cumplir las lenguas indígenas sobrevivientes en estados nacionales caracterizados por una hegemonía occidental y el predominio de las respectivas lenguas dominantes, el español y el portugués, de origen europeo. En la Audiencia de Charcas en la zona andina, se perfila una disputa en torno al vehículo más adecuado para la catequización, el castellano o las lenguas indígenas. Como sabemos, y lo demuestran varios capítulos a través de los distintos temas, las lenguas no son nunca solamente un vehículo, sino también el instrumento cognitivo principal para la formulación de taxonomías y la construcción de identidades individuales y colectivas.

El segundo texto, “Políticas del lenguaje y glotopolítica durante la Colonia en México: el uso de la escritura en lenguas indígenas en procesos judiciales coloniales”, de la romanista alemana Martina Schrader-Kniffki, de la Universidad de Maguncia (Mainz), nos traslada al corazón del otro gran virreinato, a la región zapoteca de Oaxaca en México. Profundiza el debate sobre el papel de las lenguas indígenas en la construcción del régimen colonial y lo aterriza en el uso de la lengua escrita en zapoteco en textos y procesos notariales desde el siglo XVII hasta el inicio de la Independencia (siglo XIX). Aprendemos, quizás con sorpresa, que la escritura, gran arma civilizatoria de occidente, se integraba perfectamente a una lengua indígena ágrafa y era utilizable por ella en un espacio especializado, complejo, de alta relevancia y de prestigio político, como lo es el campo jurídico. Les confería el poder a los ciudadanos indígenas de litigar e intervenir en la política colonial de su región en su propia lengua. Además, esta nueva competencia en lengua indígena era usada también por los hispanohablantes, una práctica que fue abandonada, desafortunadamente, en los siglos de la Independencia.

El tercer capítulo, “Metrópoli y periferia: ideología y normatividad del español mexicano”, del lingüista mexicano Luis Fernando Lara (El Colegio de México), autor de los principales diccionarios del español mexicano, reconstruye el camino que ha tomado la lengua de los conquistadores, desde el castellano ibérico colonial hasta la conformación del español mexicano, hoy la norma de la mayor relevancia numérica entre los estándares reconocidos en una realidad de policentrismo normativo. El autor relata cómo se fue negociando una política del lenguaje entre la hispanización y la preservación de las lenguas indígenas, con sus propios vaivenes, entre la afirmación del español como lengua propia y de unidad y una ideología nacional antiespañola y pro-indigenista, oscilaciones que no llevaron, según Lara, a una verdadera independencia de la Real Academia de la Lengua Española.

El cuarto texto, “Del castellano a la lengua nacional en el siglo XIX mexicano”, de las lingüistas mexicanas Bárbara Cifuentes, Celia Zamudio (Escuela Nacional de Antropología e Historia, ENAH) y María del Carmen Herrera (Dirección de Lingüística, INAH), profundiza el análisis de la construcción del español mexicano como lengua nacional. Este proceso recién tomó vuelo en el último tercio del siglo XIX con la Ley de Instrucción Obligatoria (1888) que estableció la educación básica general, gratuita y laica a través de un español mexicano, diferenciado de la norma peninsular y codificado en diccionarios propios. El debate entre intelectuales conservadores, defensores del castellano español, y liberales, que impulsaban la norma propia, se refleja en las denominaciones que adquirió la lengua a lo largo del siglo XIX, de “castellano”, pasando por el “dialecto mexicano” hasta llegar al “español” y la “lengua nacional”.

El quinto texto, “Uma língua para o Brasil no século XIX: conflitos sociais e normativos”, es del lingüista brasileño Carlos Alberto Faraco, de la Universidade Federal do Paraná (UFPR), autor de la obra referencial estándar *História sociopolítica da língua portuguesa*. Desarrolla la historia que recorrió el portugués en Brasil. La enorme extensión de esta colonia portuguesa y su escasa población llevaron a que existieran

varios centros económicos aislados que se conectaron entre sí recién en la segunda mitad del siglo XIX, durante el Imperio brasileño posterior a la Colonia. La conformación sociolingüística de la sociedad reflejó la heterogeneidad poblacional que consistía, por un lado, de una inmigración masiva de unos 600 mil portugueses después de la Independencia (1822), atraídos por el descubrimiento de oro; por el otro lado, una gran población de negros esclavizados hasta finales del siglo XIX. Una pequeña élite hablaba el portugués peninsular estándar frente a una gran mayoría de blancos y mestizos pobres, junto con los esclavos que hablaban el “portugués popular”, en una clara oposición sociolectal. Al igual que en Hispanoamérica se dio un debate entre los conservadores que defendían el portugués de Portugal como único legítimo, y los liberales que impulsaban una variedad brasileña como estándar propio. Este debate se prolonga hasta el siglo XX, aunque hoy existen variedades estándares brasileñas claramente definidas y el portugués peninsular no tiene ninguna presencia en Brasil.

Sección II: Estado nacional, lengua nacional, inmigración: Siglo XIX a XXI

Hemos reunido aquí cuatro textos que abarcan las políticas de los estados nacionales que se proponen fortalecer sus lenguas nacionales, español o portugués, frente a las lenguas minoritarias con presencia social y territorial al interior de sus fronteras. Intervienen en estos procesos tanto las lenguas indígenas originarias, como también las lenguas de los inmigrantes que llegaron a los confines de los países latinoamericanos desde afuera, y también los migrantes que circulan al interior de América Latina.

El sexto texto, “Portugués en Uruguay: políticas de desetnización y reivindicación etnolingüística en contexto de globalización”, pertenece a un equipo uruguayo de lingüistas de la Universidad de la República (UdelaR), conformado por Graciela Barrios, Pablo Albertoni y Silvio Alfonso. Se centra en una minoría campesina, hablante de un portugués antiguo, asentada desde tiempos anteriores a la Independencia en una zona uruguaya fronteriza con Brasil. Su variedad dialectal actual, el portuñol, tiene un bajo prestigio y es discriminado frente al portugués estándar del Brasil. Desde la fundación del Mercosur en 1991, el portugués adquiere un doble estatus funcional y simbólico en Uruguay: es, por un lado, una lengua de prestigio y de integración regional, ampliamente enseñada en el país, como también en Argentina. Por otro lado, sobrevive el dialecto del portuñol en la frontera. La política lingüística del gobierno uruguayo favorece el portugués estándar brasileño y combate el portuñol dialectal, lo que ha provocado reacciones de defensa de esa variedad en su comunidad de habla que impulsa su patrimonialización y fomenta una creciente producción literaria. Se expresan así dos políticas del lenguaje contrapuestas, de desetnización y de reetnización, impulsadas por diferentes actores.

El séptimo texto, “Multilinguismo, educação e os paradoxos do regime linguístico do Estado brasileiro”, es de la lingüista brasileña Rosângela Morello, directora de la ONG Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), Florianópolis, Santa Catarina. El IPOL, fundado en 1999, ha realizado un trabajo constante e intenso de investigación, formación, pero sobre todo de incidencia en temas de políticas del lenguaje. Es sin duda una de las iniciativas privadas de la sociedad civil más importante en América Latina que atiende estos temas. Nos relata Rosângela Morello, a partir de la larga experiencia en la investigación aplicada e intervención en políticas del lenguaje de su instituto, el trabajo con grupos y lenguas minoritarias en Brasil, tanto pueblos indígenas como comunidades de inmigrantes que conservan sus lenguas europeas. A pesar de su resistencia histórica al reconocimiento de “otras lenguas”, el Brasil es posiblemente el único país latinoamericano que tiene un programa de oficialización de lenguas indígenas y de herencia inmigrante europea a nivel municipal. La autora relaciona ese tema con la memoria de la educación y la planeación de programas bi y multilingües.

En el octavo texto, “Migrações e fronteiras linguísticas no Brasil: a tradução como garantia de participação social”, las lingüistas brasileñas de la Universidad de Brasilia (UnB), Sabine Gorovitz, Fernanda de Deus Garcia y Susana Martínez Martínez, relatan su propia experiencia en un proyecto de apoyo en la traducción e interpretación para inmigrantes recientes, en su mayoría venezolanos y haitianos, ante autoridades de inmigración. Las autoras sostienen que el Estado brasileño, con su orientación hacia el monolingüismo, no asume sus responsabilidades frente a la diversidad lingüística real del país, lo que incluye la llegada de migrantes que no dominan el portugués. Después de una exposición crítica de las tradiciones brasileñas en la atención de la inmigración, las autoras pasan al análisis de eventos de interacción de inmigrantes recientes con autoridades brasileñas, muchas veces con la ayuda de intérpretes. Documentan los múltiples aspectos del conflicto lingüístico asimétrico que se produce entre un discurso en portugués estándar brasileño y de lenguaje técnico-jurídico, y la competencia reducida o inexistente de este registro por parte de los y las inmigrantes, sobre todo en situaciones de alta relevancia para los afectados donde se decide su derecho al asilo. Resaltan también el papel complejo de las y los intérpretes quienes difícilmente pueden limitar su intervención a la actuación técnica y neutra, prevista en los manuales y esperada, muchas veces, por los funcionarios. Interpretan estos conflictos y desencuentros como expresión de una política del lenguaje del Estado brasileño que continúa envuelto en una ideología que encuentra grandes dificultades para aceptar y actuar positivamente frente a la diversidad cultural y lingüística real existente, es decir, de pasar de una orientación del multilingüismo como problema hacia una orientación plurilingüe que entiende la diversidad como enriquecedora.

En el noveno texto, “Colonização e imigração: percursos de discursos sobre as línguas que se encontram no século XXI”, Eni Orlandi, de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fundadora de la corriente más importante del análisis del discurso en Brasil, elabora una trayectoria del discurso de la colonización lingüística que

produjo, finalmente, lo que llama “língua brasileira”. Retoma su propio recorrido por el análisis de los discursos sobre la lengua (Orlandi 1992) para vincularlo con los discursos de y sobre la migración que para ella significa un proceso en que la colonización se *sobredetermina* con o por la migración. Al final, cuando resume su visión sobre la inmigración actual, sobre todo de haitianos y venezolanos, reclama que la oferta de ayuda social y lingüística, de cursos para aprender el portugués, se realiza desde un enfoque práctico, asistencialista, limitado a las necesidades básicas de sobrevivencia y trabajo. Coincide con lo que ella llama una lengua *imaginaria*, instrumental, frente a un polilinguismo, donde una lengua *fluida* le permite al inmigrante integrarse como sujeto sociohistórico a partir de su diversidad.

Los dos últimos textos tratan el tema de la inmigración reciente. Coinciden en su crítica del Estado brasileño por la ausencia de una política lingüística y de integración bien definida. Pero se distinguen en su enfoque disciplinario del tema. Sabine Gorovitz y su equipo abordan el tema desde un enfoque de la sociolingüística aplicada y la experiencia en la traducción e interpretación, demostrando la problemática de los diversos niveles de conflicto, de incompreensión y del ejercicio de un poder burocrático en las interacciones entre funcionarios brasileños en el nivel micro. Eni Orlandi, en cambio, traza un arco histórico desde la colonización y la construcción de la “língua brasileira” hasta la inmigración actual en el nivel macro e integrado en su enfoque muy propio del análisis del discurso. Los cuatro textos exhiben y analizan políticas lingüísticas contradictorias en su confrontación con la diversidad y los conflictos entre lenguas y estructuras discursivas en sus respectivos contextos.

Sección III: Políticas lingüísticas – la lengua nacional frente a las lenguas originarias y la educación indígena

En esta sección hemos reunido tres trabajos que abarcan el tema histórico central de las políticas del lenguaje en América Latina – la relación del español y el portugués con las lenguas indígenas originarias – en nuestra actualidad. Los dos primeros textos tratan el tema de la educación indígena; el tercero atiende los efectos lingüísticos de la migración indígena a las grandes ciudades como el fenómeno más destacado de la relación entre pueblos indígenas y sociedad nacional en los últimos decenios. Combina así este tema clásico, nuevamente, con el tratamiento de la migración.

El décimo texto, “La educación intercultural bilingüe: ámbito privilegiado de concreción de las políticas del lenguaje en Hispanoamérica”, pertenece a Luis Enrique López, sociolingüista peruano con una larga trayectoria no solamente en el estudio de la educación indígena, sino también en su gestión y organización en Perú, Bolivia y Guatemala a través de diversos proyectos estatales apoyados por la cooperación euro-

pea. Es, sin duda, el mejor conocedor de la temática en su conjunto en América Latina. El texto constituye un estado del arte, un resumen conceptual de la educación para indígenas en Hispanoamérica. Toma como eje las transformaciones observadas en los últimos cincuenta años, de una población indígena rural y monolingüe, hacia una población mayoritariamente urbana, pero que reivindica su identidad indígena más que antes, cuando al mismo tiempo está perdiendo su lengua ancestral de modo creciente. El autor observa estos procesos desde una perspectiva ideológica, pedagógica y de las políticas del lenguaje, políticas que operan desde el Estado hacia las escuelas y comunidades, como también desde abajo hacia arriba, con los sujetos indígenas como protagonistas. Concluye que se pueden identificar varios resultados contradictorios: un mayor reconocimiento jurídico y una ampliación de los derechos indígenas, una mayor visibilidad y capacidad indígena para plantear y representar sus reivindicaciones, cuando al mismo tiempo persisten el racismo y la discriminación y crece la brecha entre la retórica sobre la educación y lo que realmente acontece en las aulas, lo que aprenden las y los alumnos, y las formas de enseñanza. Al mismo tiempo, avanzan el desplazamiento y la pérdida de las lenguas indígenas.

El onceavo texto “Políticas lingüísticas na Amazônia Ocidental brasileira e a formação de professores-pesquisadores indígenas no Estado do Acre”, de las lingüistas aplicadas brasileñas Terezinha Machado Maher y Marilda do Couto Cavalcanti, de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), presenta una etnografía de larga duración que estudia las investigaciones emprendidas por profesores indígenas sobre la situación sociolingüística de sus propias comunidades, como base para poder formular políticas del lenguaje para fortalecer las lenguas indígenas de sus comunidades. Esta meta-investigación se basa en grabaciones de entrevistas y observaciones de clases. A partir de la narrativa de un maestro que prefiere hablar de repertorios lingüísticos en vez de lenguas discretas en contextos multilingües, las investigadoras estudian los diferentes modos en que las investigaciones indígenas interpretan las disímiles relaciones que se establecen entre el portugués y sus lenguas indígenas en su universo cultural. Vemos aquí una pesquisa presentada por experimentadas investigadoras quienes fueron pioneras en el estudio y la intervención en la educación indígena en Brasil desde una perspectiva de la lingüística aplicada. Su estudio parte de hipótesis teóricas generales sobre la relación entre políticas lingüísticas y políticas de identidad que aterrizan en el nivel micro de la entrevista narrativa y la interacción en el aula. Describen con detalle las múltiples contradicciones de enfoques y objetivos. Documentan de qué manera los profesores indígenas atraviesan de una posición de promoción de sus lenguas y el freno al portugués por considerarlo como amenaza en las escuelas, a un enfoque más plurilingüe y políticamente más adecuado de considerar la enseñanza eficiente del portugués como una condición previa para que los padres y madres de familia indígenas aceptaran el uso de las lenguas indígenas en las escuelas y, sobre todo, su transmisión intergeneracional en las familias. Se trata aquí, como en muchos de los otros casos analizados en Hispanoamérica, de una lucha entre ideologías monolingües o del multilingüismo como problema y, por otro lado, de ideo-

logías plurilingües que consideran la diversidad lingüística como enriquecimiento. Frente a la ideología del monolingüismo profundamente arraigada entre los padres-madres de familia indígenas tenemos que desarrollar estrategias de convencimiento basadas en la demostración práctica, empírica que una educación bilingüe bien organizada puede llevar a resultados positivos, de adquisición y desarrollo de ambas lenguas y de los contenidos escolares en ellas, muy superiores a un programa de imposición monolingüe de la enseñanza en la lengua dominante.

El duodécimo trabajo, “Política del lenguaje y contacto lingüístico: el caso del español andino en el Perú”, del lingüista peruano Juan Carlos Godenzzi (Université de Montréal) y la lingüista alemana Carola Mick (Université de Paris), quien vivió extensas estadias de inmersión en Perú, analiza el caso de migrantes indígenas bilingües que llegaron de los Andes a Lima. Estudia las estrategias de estos sujetos que entran al espacio capitalino cuestionando las jerarquizaciones sociales y lingüísticas tradicionales que excluyen y estigmatizan el uso de las lenguas indígenas en este escenario. En vez de producirse una asimilación lingüística a un determinado sociolecto del español limeño, como podría esperarse, se observa una preservación de rasgos de su español andino que constituye una respuesta a sus necesidades comunicativas y su autoafirmación colectiva como actores sociales que se distinguen de los demás habitantes de la capital. Se expresa aquí una política del lenguaje de los migrantes que, según el equipo investigador, interviene en la constelación lingüística y la transforma, desplegando sus propias potencialidades expresivas. Godenzzi y Mick invitan a pensar los procesos de contacto lingüístico y cultural como elementos centrales de la política del lenguaje.

Sección IV: Hispanofonía, Lusofonía, integración regional y la enseñanza de lenguas extranjeras en una América Latina globalizada

Los cinco trabajos que componen esta sección se centran en Sudamérica y de manera particular en Argentina; representan, sin embargo, temáticas relevantes para América Latina en su conjunto: la existencia al interior de una de las comunidades lingüísticas más grandes del planeta, la hispanofonía, área idiomática panhispánica o comunidad hispanohablante. Atienden su gestión interna y representación externa, su manejo como lengua cooficial con el portugués en el Mercosur y la definición de políticas para la enseñanza de lenguas extranjeras que se tienen que pronunciar inevitablemente sobre el papel expansivo del inglés en el subcontinente latinoamericano y el espacio reducido para otras lenguas extranjeras.

El décimo tercer trabajo intitulado “Políticas del área idiomática panhispánica: ideología y coyuntura política en los Congresos Internacionales de la Lengua Es-

pañola” es de Elvira Narvaja de Arnoux, lingüista argentina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de José del Valle, lingüista español inmigrado a Estado Unidos y profesor de la City University of New York (CUNY). Analizan los primeros nueve Congresos Internacionales de la Lengua Española organizados por la Asociación de Academias de la Lengua Española entre 1997 y 2019. Muestra cómo, desde el primer congreso, irrumpen controversias en torno a las definiciones que intentan imponer las instituciones españolas para preservar su hegemonía en las políticas del panhispanismo: la “unidad en la diversidad” que excluye una reforma ortográfica que convendría a la gran mayoría de hispanohablantes; el énfasis en el valor económico del español, cuyos beneficios serían absorbidos principalmente por instituciones y empresas españolas, imitando el ejemplo del Consejo Británico que opera en la era neoliberal con la lógica de una empresa privada. Frente a una tal política hegemonizada por España, Arnoux y del Valle proponen una política lingüística alternativa que contemple una reforma de la ortografía, la transformación de la estructura actual en un modelo federado que supera la asimetría actual entre España e Hispanoamérica, entre otras propuestas democratizadoras.

El décimo cuarto texto, “Un acercamiento al Mercosur a través de las políticas de sus lenguas oficiales”, de Lía Varela (Universidad Nacional de Tres de Febrero, UNTREF), con amplia experiencia de gestión en el gobierno federal, y Santiago Armesilla (Universidad de Buenos Aires, UBA), lingüistas de Argentina, nos regresa a Sudamérica, a los confines del Mercosur. Entre sus tres lenguas oficiales, el español, guaraní y portugués, sólo el español y portugués gozan de un estatus de lenguas plenas de trabajo que han experimentado un cambio significativo en su papel y difusión. En los años 1990 surgió un verdadero boom en la demanda de cursos de portugués en Argentina, Paraguay y Uruguay, países donde antes del tratado el portugués jugaba un papel muy menor como lengua extranjera. El análisis acompaña el desarrollo de la significativa integración no sólo económica, sino también social, cultural y lingüística de los países miembros.

La enseñanza masiva de la “otra” lengua abre una perspectiva muy interesante para la integración de los países del Mercosur y, más ampliamente, de América del Sur, en torno a sus dos lenguas principales, el español y el portugués. América Latina es el único (sub)continente con perspectivas de desarrollar una política del lenguaje que puede prescindir del inglés para sus relaciones internas. El debate y la fluctuación en la política de enseñanza de lenguas extranjeras en la región refleja la disputa entre orientaciones ideológicas y políticas divergentes: una orientación integracionista sud o latinoamericana que privilegia las lenguas de la región, frente a una orientación hacia la integración panamericana, subordinada a los Estados Unidos, que impulsa la enseñanza del inglés como principal o incluso única lengua extranjera, como lo reflejan las políticas de los presidentes conservadores, Bolsonaro en Brasil (2019 – 2022) y Milei en Argentina (desde 2023).

Los tres capítulos siguientes investigan justamente esta divergencia en las orientaciones y la reestructuración de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia y

en Argentina, países que, hasta cierto punto, reflejan debates similares en otros países latinoamericanos.

El texto “La expansión del inglés como lengua extranjera dominante en el sistema educativo en Colombia y América Latina” es de Anne-Marie de Mejía, lingüista y profesora emérita en la Universidad de los Andes (Uniandes), Bogotá, donde encabezó un posgrado en el campo de la educación y el lenguaje. En la primera parte resume el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, donde se establece un ambicioso *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)* en 2004 que se propone transformar Colombia en país bilingüe español–inglés en menos de dos décadas para insertar al país de manera plena en la comunicación, economía y cultura internacional. El objetivo del bilingüismo sustituye el del dominio de lenguas extranjeras, que promete ingresar a las y los colombianos como ciudadanos plenos y competentes a una sociedad universal que se comunica y trabaja en inglés. En la misma época se establecen programas similares en Chile (Chile bilingüe) y México, seguidos por otros países. En el nivel universitario, la mayoría de los países latinoamericanos promueve programas intensivos de movilidad internacional, acompañados de programas de lenguas, sobre todo del inglés. En Colombia, como también en otros países, surgió una crítica entre académicos que caracterizaban los programas gubernamentales como sumamente verticales; partían de estándares y propósitos definidos por organismos internacionales y agencias extranjeras (British Council) que no tomaban en cuenta ni los intereses ni las condiciones de aprendizaje de la población colombiana, sobre todo de sus estratos sociales más bajos. Ann-Marie de Mejía reseña dos estudios que demuestran en el nivel micro cómo los profesores de inglés en secundaria se apropian de manera crítica de las políticas del inglés. Al comparar los estudios colombianos con investigaciones similares en otros países hispanoamericanos, la autora llega a la conclusión muy importante que las políticas de expansión del inglés promovidas por gobiernos que impulsan la integración de sus países a mercados globales en realidad favorecen a un sector muy pequeño de la población y pueden profundizar las brechas educativas existentes. Se topan en las escuelas con un profesorado crítico que desarrolla sus propias micro-políticas orientadas a tomar en cuenta los intereses y las necesidades de sus alumnos, particularmente en escuelas públicas que atienden un alumnado de clases sociales populares.

El décimo sexto texto, “Uso social y enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas públicas argentinas” de Roberto Bein, sociolingüista y profesor argentino de lenguas extranjeras (UBA), diseña una sinopsis muy completa de la historia y del actual papel de las lenguas extranjeras en Argentina y elabora una interesante tipología. Revela que la enseñanza de las lenguas europeas siempre dependió de varios factores objetivos y subjetivos. En el caso del alemán e italiano, influyeron sobre todo las respectivas comunidades de inmigrantes, aunque también tuvo un papel la política alemana de difusión de su cultura, ciencia y lengua; para el francés, intervinieron la política estatal argentina y la política lingüística internacional de Francia, mientras que la enseñanza del inglés se debe casi exclusivamente a la política argentina. La ense-

ñanza del portugués se relaciona con la creación del Mercosur que causó un boom en la demanda de su enseñanza (ver arriba el texto de Varela y Armesilla), como perspectiva de integración regional. Entre las representaciones y motivaciones que Bein enumera como factores subjetivos, destaca la imagen y las connotaciones de cada idioma, como lengua de la ciencia (alemán, inglés), de la alta cultura (francés), de la comunicación internacional (inglés) o integración regional (portugués).

El siguiente texto, “Enseñanza de lenguas adicionales en la Ciudad de Buenos Aires – una experiencia en la gestión de políticas lingüísticas”, es de Cristina Banfi, lingüista argentina y profesora de lenguas de la UBA, quien relata su experiencia como funcionaria a cargo de las políticas del lenguaje en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires entre 2007 y 2018. Su radio de acción abarcaba no solo las lenguas extranjeras, sino también las lenguas maternas, indígenas, de herencia y de señas. A los lectores legos en materia de conducción y diseño de programas se nos abre un abanico insospechadamente rico y diverso de programas, pero también de tareas administrativas, políticas múltiples y complejas que incluyen la evaluación de los programas. Entre los proyectos de escuelas públicas llama la atención la fundación de una escuela argentino-china de doble inmersión con una población docente y estudiantil en un 50% hablante del chino, y la otra mitad hablante del español. Y, en la capital de un país caracterizado por olas de inmigración masiva, destacan tanto la integración exitosa en el sistema público monolingüe en español, como también la creación de escuelas bilingües privadas que más tarde conformarían un grupo de escuelas de élite muy prestigiadas. La autora concluye su muy enriquecedora exposición con un énfasis en los múltiples factores, grupos de interés, sindicales, instituciones y embajadas extranjeras que intervienen en los procesos de diseño e implementación de programas. La diversidad de esta realidad descrita desde la experiencia de la ejecución nos hace dudar de ciertos modelos de políticas y planificación del lenguaje que, a la luz de las complejidades reales, nos pueden parecer demasiado academicistas y alejados de la realidad.

Sección V: Políticas lingüísticas en el campo de las ciencias y la educación superior

La temática de esta última sección constituye una de las más novedosas en el campo de las políticas del lenguaje que se incorpora de manera sistemática recién en los últimos decenios del siglo XX, aunque desde mucho antes existieron trabajos, relatos e investigaciones acerca de este espacio. Fue sin duda la expansión del inglés como lengua de comunicación internacional durante el siglo XX, en particular en el campo de las ciencias y educación superior, que creó una creciente conciencia de la importancia del tema y de sus consecuencias para el futuro. Esta dinámica, que fue bienvenida e impulsada por la comunidad anglosajona, creó malestar y preocupación sobre todo

entre los representantes de las lenguas súper centrales, de comunicación internacional y con una vieja tradición de lenguas científicas como el francés, alemán, español, portugués, ruso y algunas más, cuyos espacios de funcionamiento se vieron severamente reducidos. Para muchos académicos las dinámicas en este campo llevaron a un punto crucial donde un tradicional multilingüismo, aunque restringido a unas pocas lenguas científicas internacionales, podría pasar a un monolingüismo en y del inglés, sobre todo en el espacio de las publicaciones científicas. Las cinco contribuciones de esta sección abarcan la temática desde distintas perspectivas, disciplinas, lenguas y países.

El primer trabajo, décimo octavo del libro, se intitula “El campo de las ciencias y la educación superior en América Latina: dinámicas lingüísticas y sistemas de evaluación” y es de mi autoría. Trazo la historia reciente de las dinámicas lingüísticas en el campo y las describo como componentes fundamentales de la expansión del imperio y del imperialismo anglosajón en el ámbito cultural y de la ciencia. Para entender este proceso tan eficiente y rápido de expansión del inglés fue necesario trascender los espacios de la lingüística social e incursionar en el campo de la organización de la ciencia y educación superior, donde se impusieron, en los últimos 60 años, sistemas de evaluación y de jerarquías (rankings) basados en el factor de impacto, medido por las citas que obtiene una publicación. Dado que una misma publicación en inglés obtiene hasta seis veces más citas que en español o alemán, es casi inevitable que la comunidad científica no anglosajona se vea empujada a publicar en inglés y a abandonar sus lenguas nacionales, mientras persistan estos sistemas de evaluación contraproducentes, formulados y promovidos por empresas multinacionales. Se ha visto que la creciente publicación en la lengua hegemónica no sólo debilita las lenguas de segundo nivel, el alemán, español o portugués como lenguas de las ciencias, sino que aleja además a la comunidad académica de su sociedad y reduce su incidencia social. La reducción de la producción y formulación de las ciencias al inglés anularía para los científicos hablantes de otras lenguas las tres funciones fundamentales de comunicación, cognición y de construcción de identidades colectivas en su lengua materna. Descubrir y documentar este triple efecto negativo en el uso de una lengua ajena constituyó un camino largo de investigación (ver Hamel 2006, 2007, 2013^a; Hamel/Álvarez López/Carvalho 2016) que fue necesario para formular alternativas de políticas científicas y del lenguaje para América Latina.

El décimo noveno texto, “La *francophonie* en el espacio académico interamericano como vector de construcción de espacios de interlocución plurilingües”, es una contribución de Patrick Chardenet (Université de Franche-Comté, Besanzón, Francia), Víctor Montoya (Universidad Torcuato Di Tella. Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, y Buenos Aires, Argentina, París, Francia) y Haydée Silva (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Ciudad de México), un equipo de lingüistas franco-latinoamericano que trabaja con la Francofonía institucional, con investigaciones en Argentina, Brasil, Francia y México. Su análisis describe el rol significativo del francés como lengua científica en América Latina y el Caribe en un espacio plurilingüe, insti-

tucional y de prácticas académicas, con una presencia relevante en la cooperación universitaria transnacional y en la movilidad estudiantil. La intercomprensión entre lenguas románicas juega un papel importante. Se confirma la observación de Roberto Bein (16° texto), que las motivaciones para el aprendizaje del francés se relacionan con su tradicional prestigio como lengua de cultura y de ciencia, combinado con la activa presencia de las diversas instituciones de la Francofonía.

El vigésimo texto, “Capital simbólico e lingüística aplicada em diálogo nas tensões entre línguas e *habitus* no campo da produção acadêmica”, pertenece a un equipo de lingüistas aplicados brasileños, Kyria Finardi, Cláudio França (Universidade Federal de Espírito Santo, UFES) y Eduardo Figueiredo (Universidade Federal do Paraná, UFPR). Su análisis del uso de las lenguas en revistas indexadas que se encuentran en la base de datos y reservorio SciELO, quizás la más importante en América Latina, revelan la tensión entre dos objetivos encontrados para los académicos de la región: su visibilidad y relevancia global, asociadas al inglés, y su impacto social local, a través de publicaciones en la lengua del país. Tal como lo ha constatado también la investigadora argentina Fernanda Beigel (Beigel/Gallardo 2021), existen circuitos diferenciados según distintas lenguas y públicos en las ciencias sociales latinoamericanas y hay académicas y académicos que participan en diversos circuitos. El equipo brasileño cuestiona el campo y el *habitus* que privilegia las publicaciones en inglés y se inclina finalmente por un enfoque plurilingüe, que incluye el español y el portugués como lenguas de publicación académica regional e internacional.

El vigésimo primer texto, “Modelar, atender o resistir a las políticas académicas de publicación: respuestas disciplinarias en instituciones mexicanas de educación superior”, fue producido por un equipo mexicano-canadiense de cinco autoras y autores: Karen Englander (University of Toronto, Canada), Margarita F. Méndez-Ochaita (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México), James N. Corcoran (York University, Canada), Alma Carrasco Altamirano y Rollin Kent (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México). Investigan el uso de las lenguas en publicaciones de cuatro áreas disciplinarias y muestran de qué manera los sistemas de evaluación favorecen los trabajos individuales. Luego estudian trayectorias y experiencias de investigadora/es que se encuentran en diferentes estadios de sus carreras; analizan sus argumentos de escoger sus lenguas de publicación y sus estrategias para adquirir competencias académicas de redacción en español y en inglés. En sus conclusiones cuestionan un sistema de políticas científicas y de fragmentación salarial como el mexicano, donde las élites en las universidades públicas ganan más por sistemas de mérito o de productividad que por salario. Y los sistemas de mérito exigen publicaciones en revistas internacionales en inglés, sobre todo en las ciencias naturales y de la materia. Plantean una serie de temas muy importantes que deberían investigarse más a fondo, como la contradicción entre una política científica del Estado que impulsa el desarrollo de investigaciones de temas nacionales y de incidencia social, y una política de evaluación que premia las publicaciones en inglés, alejadas de sus referentes e incomprensibles para ellos.

El último texto de la sección y del libro enfoca la temática de las políticas del lenguaje desde una perspectiva disciplinaria un tanto diferente que los capítulos anteriores. El texto “El triángulo de Sabato: ¿dialogan la ciencia, el Estado y el sector productivo en Latinoamérica?” fue escrito por un equipo binacional argentino-chileno de biólogos ecologistas que trabajan en el extremo sur del continente. Los argentinos Adrián Monjeau (Fundación Bariloche, CONICET, Bariloche, Argentina) y Christopher B. Anderson (Universidad de Tierra del Fuego, Ushuaia, Argentina), y los chilenos Jaime Rau (Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile) y Cristóbal Pizarro (Universidad de Concepción, Chile), se interesan en temas políticos relacionados con sus campos de estudio que incluyen la ecología social, como también los sistemas de evaluación académica y la bibliometría. Con una experiencia extensa de trabajo de campo, relacionan estos temas con una contundencia crítica envidiable para los sociolingüistas. Sostienen con datos que el sistema de evaluación basado en rankings y el factor de impacto, que empuja a los investigadores a publicar en revistas internacionales y en inglés, entra en contradicción con el desarrollo de una ciencia enfocada a los problemas locales, regionales y nacionales y su manera de producir conocimientos. Invisibiliza la investigación local, publicada en revistas regionales en español, diluye las identidades académicas propias y homogeneiza el pensamiento en un paradigma kuhniano expresado a través de una sola lengua, el inglés, lo que reduce la diversidad cognitiva y las posibilidades de una co-construcción de conocimientos interdisciplinarios mediante el diálogo de saberes. Estos objetivos contrapuestos descomponen el triángulo de Sabato (Sabato/Botana 1968), una auténtica contribución teórica y crítica argentino-latinoamericana de los años 1960–70, que explica el funcionamiento coordinado entre una infraestructura científico-tecnológica, las demandas del sector productivo y el Estado articulador. Proponen recomponer este triángulo para superar la dependencia científica y crear una genuina ciencia, tecnología y producción nacional y latinoamericana. Terminan su texto con una provocación intencional al proponer una inversión de los parámetros de prestigio académico: que el currículum de un investigador latinoamericano basado exclusivamente en publicaciones en inglés y similares indicadores de prestigio debería causar vergüenza porque delata “el extenso prontuario de lo que realmente somos: narcisistas, egoístas, cipayos obnubilados mirándonos al ombligo desde el fin del mundo”.

Si bien los cinco capítulos de esta sección provienen de regiones, países y lenguas diferentes y estudian disciplinas distintas, se nota una clara confluencia en sus conclusiones y puntos críticos. Observan que las políticas del lenguaje se insertan en un campo complejo y que solamente se pueden analizar adecuadamente, para poder llegar a propuestas útiles, si se toman en cuenta las políticas científicas y los sistemas de evaluación académica.

Sus autores se preguntan críticamente acaso las instituciones públicas de investigación y los organismos estatales de evaluación y financiamiento ejercen adecuadamente su función para promover la investigación local, regional y global, la investigación de frontera, aplicada y de incidencia local, cuando al mismo tiempo premian la

publicación en inglés. Cómo invertir o equilibrar el flujo de abducción de conocimientos y datos locales a través de las publicaciones en inglés, para, por el contrario, llegar a una apropiación de teorías y tecnologías externas para adaptarlas a nuestras necesidades, como ha sido la estrategia científica y tecnológica de China.

En el apoyo al aprendizaje de lenguas para propósitos de publicación, de qué manera tendrá que buscarse el fomento a un aprendizaje eficaz y a la vez crítico en cuanto a la relación entre lenguas, estructuras discursivas y modelos culturales-cognitivos; y cómo se podrán transformar los centros tradicionales de lenguas extranjeras en instancias de enseñanza y redacción científica en otras lenguas. Al mismo tiempo, habría que incentivar la publicación plurilingüe en las lenguas propias, como también fomentar revistas locales y regionales, y nuevas formas alternativas de publicación y difusión.

La invitación y selección de los trabajos se orientó por el interés de darle la voz a los protagonistas en el campo, junto con nuevas presencias. En ese sentido, es representativo de los trabajos en torno a las políticas del lenguaje, aunque no cubra ni todos los países ni todos los temas. Hay ausencias de autores que fueron invitados pero que finalmente no pudieron participar.

Quiero aprovechar este espacio para agradecerle a las personas que contribuyeron a esta obra. En primer lugar, a todas las autoras y los autores por su participación, por su apertura a recibir recomendaciones de dictaminadores anónimos a quienes también les agradezco su valiosa participación. De la casa editora Walter de Gruyter participaron, en un inicio, Christina Lembrecht y Ulrike Krause; posteriormente se integró Maxim Karagodin. En la última fase agradezco las excelentes correcciones de Gabrielle Cornefert y su coordinación en la elaboración del índice; Purva Ashokkumar realizó la composición tipográfica desde la India. Finalmente, agradezco el apoyo de mi asistente, Leonora Xánath Gómez Aceves, quien como correctora profesional ayudó mucho en la terminación de este libro.

Ciudad de México, diciembre de 2025

Rainer Enrique Hamel

9 Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. (1983). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: La experiencia de México*. México: CIESAS.
- ALAI (Agence Latinoaméricaine d'Information) 1979. El Instituto Lingüístico de Verano, instrumento del imperialismo, *Nueva Antropología* 3/9, 116–142.
- Anderson, Benedict (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Altenhofen, Cléo Vilson (2004). Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil, *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 3, 83–94.

- Arnoux, Elvira Narvaja de (ed.) (1999). *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional, Buenos Aires 26 al 29 de noviembre de 1997*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Arnoux, Elvira Narvaja de/Bein, Roberto (eds.) (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, Elvira Narvaja de/del Valle, José (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo, *Spanish in Context* 7/1, 1–24.
- Arnoux, Elvira Narvaja de/Nothstein, Susana (eds.) (2013). *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.
- AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)/(OIF) Organisation Internationale de la Francophonie (eds.) (2008). *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*. Paris: Éditions OIF.
- Baker, Colin/Wright, Wayne. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed). Bristol, UK: Multilingual Matters
- Banfi, Cristina/Day, Raymond (2004). The evolution of bilingual schools in Argentina, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7/5, 398–411.
- Barrios, Graciela/Gabbiani, Beatriz/Behares, Luis Ernesto/Elizaincín, Adolfo/Mazzolini, Susana (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. In Hamel, Rainer Enrique (ed.). *Políticas del lenguaje en América Latina. Iztapalapa*, 29. México: UAM, 177–190.
- Barros, María Cándida D. M. (1993). La palabra de Dios en la lengua del otro. In Hamel, Rainer Enrique (ed.). *Políticas del lenguaje en América Latina. Iztapalapa*, 29. México: UAM, 40–53.
- Beigel, Fernanda/Gallardo, Osvaldo (2021). Productividad, bibliodiversidad y bilingüismo en un corpus completo de producciones científicas, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Revista cts* 46(16), 41–7.
- Berger, Isis Ribeiro/Redel, Elisângela (eds.) (2020). *Políticas de gestão do multilinguismo. Práticas e debates*. Campinas: Pontes.
- British Council y FAUBAI (eds.) (2019). *Guide to English as a medium of instruction in Brazilian higher education institutions 2018–2019*. Londres: British Council.
- Calvet, Louis-Jean (1974). *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
- Canagarajah, Suresh (ed.) (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Castelano Rodrigues, Fernanda (2010). *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Tese de doutorado, Universidade de São Paulo (USP).
- Castellanos, M. Bianet (2017). Introduction: Settler colonialism in Latin America, *American Quarterly* 69(4), 777–781.
- Cavalcanti, Marilda C./Maher, Terezinha M. (eds.) (2018). *Multilingual Brazil. Language resources, identities, and ideologies in a globalized world*. Nueva York: Routledge.
- Celada, María Teresa/Fanjul, Adrián Pablo (eds.) (2022). *Língua e política: conceitos e casos no espaço da América do Sul*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Cooper, Robert L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbeil, Jean-Claude (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Montreal: Guérin.
- Corbeil, Jean-Claude (1986). *Langues et usages des langues*. Québec: Conseil de la langue française.
- Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research* 49, 222–251.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dussel, Enrique (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de la Cultura Económica.

- Escobar, Alberto (ed.) (1972). *El reto del multilingüismo en el Perú*, Perú – problema 9. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Escobar, Alberto/Matos Mar, José/Alberti, Giorgio (1975). *Perú ¿país bilingüe?*, Perú – problema 13. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Espiga, Silvana (2022). La edición, circulación y usos político-pedagógicos de los manuales escolares a principios del siglo XX en Uruguay, *Claves. Revista de historia* 8/15, 151–195.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Faraco, Carlos Alberto (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola.
- Fishman, Joshua A. (1964). Language shift and language maintenance as a field of inquiry, *Linguistics* 9, 32–70.
- Fishman, Joshua A. (1966). *Language loyalty in the United States. The maintenance and perpetuation of non English mother tongues by American ethnic and religious groups*. The Hague: Mouton.
- Fishman, Joshua A. (1968). Sociolinguistics and the language problems of developing countries. In Fishman, Joshua A./Ferguson, Charles A./Das Gupta Jyotirindra (eds.). *Language Problems of Developing Nations*. New York: John Wiley and Sons, 3–16.
- Fishman, Joshua A. (1990). What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5–36.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Gabbiani, Beatriz/Madfes, Irene/Orlando, Virginia (2016). Una aproximación a los estudios del discurso en Uruguay, *ALED* 16/1, 23–36.
- Gal, Susan (1979). *Language shift. Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. Nueva York: Academic Press.
- Gamio, Manuel (1916/1992). *Forjando patria*. México: Porrúa.
- Gazzola, Michele/Grin, François/Cardinal, Linda/Heugh, Kathleen (2025). Language policy and planning. From theory to practice. In Gazzola, Michele/Grin, François/Cardinal, Linda/Heugh, Kathleen (eds.). *The Routledge handbook of language policy and planning*. Londres/Nueva York : Routledge, 1–32.
- Gazzola, Michele/Grin, François/Cardinal, Linda/Heugh, Kathleen (eds.) (2025). *The Routledge handbook of language policy and planning*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Gott, Richard (2007). Latin America as a white settler society, *Bulletin of Latin American research* 26/2, 269–289.
- Guespin, Louis/Marcellesi, Jean-Baptiste (1986). Pour la glottopolitique, *Langages* 83, 5–34.
- Hamel, Rainer Enrique (1987). El conflicto lingüístico en una situación de diglosia. In: Muñoz Cruz, Héctor (ed.). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 13–44.
- Hamel, Rainer Enrique (1988a). Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe, *Signos. Anuario de Humanidades* 1988. México: UAM-I, 319–376.
- Hamel, Rainer Enrique (1988b). La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística. In Orlandi, Eni Pucinelli (ed.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 41–73.
- Hamel, Rainer Enrique (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción, In Hamel, Rainer Enrique (ed.). *Políticas del lenguaje en América Latina. Iztapalapa* 29, 5–39.
- Hamel, Rainer Enrique (ed.) (1995). *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, *Alteridades* 10.
- Hamel, Rainer Enrique (ed.) (1997). Special Issue: Linguistic human rights from a sociolinguistic perspective, *International Journal of the Sociology of Language* 127.
- Hamel, Rainer Enrique (2006). Spanish in science and higher education: Perspectives for a plurilingual language policy in the Spanish speaking world, *Current Issues in Language Planning* 7/1, 95–125.

- Hamel, Rainer Enrique (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science, *ALA Review* 20, 53–71.
- Hamel, Rainer Enrique (2008). Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages – towards an integrated policy of language and education. In Hélot, Christine/de Mejía, Anne-Marie (eds.). *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 58–108.
- Hamel, Rainer Enrique (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural, *Revista Guatemalteca de Educación* 1/1, 177–230.
- Hamel, Rainer Enrique (2013a). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina, *Trabalhos em Linguística Aplicada* 52/2, 321–384.
- Hamel, Rainer Enrique (2013b). Language policy and ideology in Latin America. In Baley, Robert/Cameron, Richard/Lucas, Ceil (eds.). *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 609–628.
- Hamel, Rainer Enrique (2017). Bilingual education for indigenous peoples in Mexico. In García, Ofelia/Lin, Angel/May, Stephen (eds.). *Bilingual and multilingual education. Encyclopaedia of language and education*, vol 5. Heidelberg: Springer, 396–406.
- Hamel, Rainer Enrique/Álvarez López, Elisa/Carvalho, Tatiana Pereira (2016). Language policy and planning: challenges for Latin American universities, *Current Issues in Language Planning* 17/3–4, 278–297.
- Hamel, Rainer Enrique/Brumm, María/Carrillo Avelar/Loncon, Elisa/Nieto, Rafael/Silva Castellón, Elías (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, 83–107.
- Hamel, Rainer Enrique/Erape Baltazar, Ana Elena/Márquez Escamilla, Helmith Betzabé (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia, *Trabalhos em Linguística Aplicada* 57/3, 1377–1412.
- Hamel, Rainer Enrique/Francis, Norbert (2006). The teaching of Spanish as a second language in an indigenous bilingual intercultural curriculum, *Language, Culture and Curriculum* 19/2, 171–188.
- Hamel, Rainer Enrique/Muñoz Cruz, Héctor (1988). Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad, In Hamel, Rainer Enrique/Lastra de Suarez, Yolanda/Muñoz Cruz, Héctor (eds.). *Sociolingüística latinoamericana*. México: UNAM, 101–146.
- Haugen, Einar (1959). Language planning in modern Norway *Anthropological Linguistics* 1/3, 8–21.
- Haugen, Einar (1983). The implementation of corpus planning: Theory and practice. In Cobarrubias, Juan/Fishman, Joshua A. (eds.). *Progress in language planning. International perspectives*. Berlín: Mouton de Gruyter, 269–290.
- Heath, Shirley B. (1972). *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*. México: SEP-INI.
- Hornberger, Nancy H. (ed.) (1997). *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Hornberger, Nancy H. (2020). Reflect, revisit, reimagine: Ethnography of language policy and planning, *Annual Review of Applied Linguistics* 40, 119–127.
- Hornberger, Nancy H./Johnson, David C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice, *TESOL Quarterly* 41/3, 509–532.
- Kaplan, Robert B./Baldauf Jr., Richard B. (2003). *Language and language-in-education planning in the Pacific basin*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Jernudd, Björn H. V./Neustupný, Jiří (1987). Language planning: for whom? In Laforge, Lorne (ed.). *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 69–84.

- Kloss, Heinz (1969a). *Grundfragen der Ethnopolitik im 20. Jahrhundert. Die Sprachgemeinschaften zwischen Recht und Gewalt*. Wien-Stuttgart: Ethnos.
- Kloss, Heinz (1969b). *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Québec: International Center for Research on Bilingualism.
- Kreutz, Lúcio (1994). Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: Perspectivas históricas. In Mauch, Cláudia/Vasconcellos, Naira (eds.). *Os alemães no sul do Brasil: Cultura, etnicidade e história*. Canoas: Editorial ULBRA.
- Lagares, Xoán Carlos (2018). *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola.
- Lauria, Daniela (2016). Política lingüística y glotopolítica, *Traslaciones* 3/6, 221–237.
- López, Luis Enrique (2016). *Relevancia sociopolítica y pertinencia cultural y lingüística en un país heterogéneo y diverso: anotaciones a raíz de cinco años de avances en la educación peruana*. Lima: GRADE, ms.
- López, Luis Enrique (1991). Educación bilingüe en Puno-Perú: hacia un ajuste de cuentas. In Zuñiga, Madeleine/Pozzi-Scott, Inés/López, Luis Enrique (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, 173–217.
- López, Luis Enrique (2005). *De resquicios y boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes.
- Maurais, Jacques (1993). Las políticas lingüísticas de Quebec. In Hamel, Rainer Enrique (ed.). *Políticas del lenguaje en América Latina*, Iztapalapa 29, 191–206.
- McCarty, Teresa. L. (ed.) (2011). *Ethnography and language policy*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Miranda, Cícero (ed.) (2018). *La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Modiano, Nancy. (1972). *Indian education in Chiapas highlands*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Morello, Rosângela (ed.) (2015). *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis, SC: Editora Garapuvu/IPOL.
- Mosonyi, Emilio E./González, Omar (1975). Un ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela). In Instituto de Estudios Peruanos (ed.). *Lingüística e indigenismo moderno de América Latina. Actas del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*, 5. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 307–314.
- Mosonyi Emilio E./Rengifo, Francisco (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe. In Rodríguez, Nemecio J./Masferrer K., Elio/Vargas Vega, Raúl (eds.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. México: UNESCO y III, 209–30.
- Mufwene, Salikoko S. (2002). Colonisation, globalisation, and the future of languages in the twenty-first century, *International Journal on Multicultural Societies* 4/2, 162–193.
- Nicolaides, Christine/Silva, Kleber Aparecido da Rocha/Hilsdorf, Claudia (eds.) (2013). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes-ALAB.
- Oakes, Leigh (2025). The historical development of language policy and planning. In Gazzola et al. (eds.). *The Routledge handbook of language policy and planning*. Londres/Nueva York: Routledge. eBook.
- Oliveira, Gilvan Müller de/Morello, Rosângela (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira do MERCOSUL (2005–2016), *Revista Iberoamericana de Educación* 81/1, 53–74.
- Orlandi, Eni Pucinielli (ed.) (1988). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, Eni Pucinielli (1990). *Terra à vista*. Campinas: Cortez/UNICAMP.
- Orlandi, Eni Pucinielli (1992). *As formas do silêncio*. Campinas: Unicamp.
- Pêcheux, Michel (1969). *L'analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- Pêcheux, Michel (1975). *Les vérités de la Palice*. Paris: Maspero.
- Skutnabb-Kangas, Tove/Phillipson, Robert (eds.) (1994). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter

- Pike, Kenneth L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, 3 vol., 1954–60; 2nd ed. La Haya: Mouton.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In Lander, Edgardo (ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: CLACSO, 201–45.
- Ramírez-Romero, José Luis/Sayer, Peter (2016). The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light?, *Education Policy Analysis Archives* 24, 84.
- Sabato, Jorge/Botana, Natalio (1968). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina, *Revista de la Integración* 1/3, 15–36.
- Schieffelin, Bambi BG./Woolard, Kathryn/Kroskrity, Paul V. (eds.) (1998). *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press/Oxford Studies in Anthropological Linguistics.
- Seyferth, Giralda (1999). Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In Pandolfi, Dulce (ed.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV.
- Sierra, María Teresa (1992). *Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en los pueblos hñāhñús del Valle del Mezquital*. México-Pachuca: CIESAS – Gobierno de Estado de Hidalgo.
- Sousa, Socorro Cláudia Tavares de/Roca, María del Pilar (eds.) (2015). *Políticas lingüísticas declaradas, practicadas e percebidas*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Sousa, Socorro Cláudia Tavares de/Roca, María del Pilar/Ponte, Andrea S. (eds.) (2018). *Temas de política lingüística no processo de integração regional*. Campinas: Pontes.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tallei, Jorgelina/Texeira, Wagner Barros (eds.) (2020). *Transbordando as fronteiras. Línguas desde el entrelugar, resistencia y pluralidad de los Brasiles*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas.
- Terborg, Roland/Alarcón, Amado/Neri, Lourdes (eds.) (2015). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. México: UNAM.
- van Dijk, Teun A. (1998). *Ideology*. Londres: Sage.
- van Dijk, Teun A. (2008). *Discourse and context: a socio-cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In Castro-Gómez, Santiago/ Grosfoguel, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 47–62.
- Walsh, Catherine (ed.) (2014). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Editorial Abya Ayala.
- Wodak, Ruth (2006) Linguistic analysis is language policies. In Ricento, Thomas (ed.). *An introduction to language policy: Theory and method*. London: Blackwell, 170–193.
- Wodak, Ruth/Meyer, Michael (2002). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage.
- Wölck, Wolfgang (2001). Alberto Escobar y la sociolingüística peruana: una valoración, *Lexis* 25/1–2, 367–379.
- Woolard, Kathryn A./Schieffelin, Bambi B. (1994). Language ideology, *Annual Review of Anthropology* 23, 55–82.
- Zavala, Virginia (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: IBIS, CARE.