



NOTAS DE POLÍTICA EN EDUCACIÓN

No. 08 | Diciembre 2023 | ISSN: 2619-4597 (en línea)

Por una praxis educativa bi/pluri/ multi/lingüe en Colombia

Resumen:

En esta nota de política exponemos las complejidades relacionadas con la diversidad lingüística en Colombia, destacando las relaciones asimétricas de poder que perviven entre diferentes grupos lingüísticos y examinando las diferentes interpretaciones del plurilingüismo y el multilingüismo. Señalamos que las nociones tradicionales de bi-, multi- y plurilingüismo han sido desafiadas en los últimos años, y, en cambio, abogamos por perspectivas contemporáneas que reconocen el uso de múltiples lenguas o formas de hablar por parte de individuos y comunidades como una práctica social compleja que está influenciada por factores sociohistóricos y culturales. Finalmente, formulamos recomendaciones con implicaciones políticas desde una perspectiva de pluriversalidad, que reconoce y abraza la diversidad lingüística como un recurso para crear una sociedad más justa, democrática, intercultural e inclusiva.

Palabras clave

diversidad lingüística, bilingüismo, plurilingüismo, multilingüismo, lenguas propias, lenguas extranjeras, repertorio lingüístico, políticas lingüísticas.

AUTORES:

Santiago Sánchez Moreano

Open University - UK

Norbella Miranda

Universidad del Valle

Isabel Tejada-Sánchez

Universidad de los Andes

John Barrera

Universidad de los Andes

Adriana González

Universidad de Antioquia

Olga Camila Hernández

Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá

Yecid Ortega

Queen's University Belfast - UK

Yenny Cortés

Universidad El Bosque

RECOMENDACIONES:

Acoger una política educativa de praxis bi/pluri/multi/lingüe, intercultural e inclusiva en Colombia permitirá, entre otras:

Trascender la concepción binaria de bilingüismo en Colombia a un bi/pluri/multi/lingüismo que abarque la diversidad de lenguas dentro y fuera del territorio colombiano.

Visibilizar, reposicionar y valorizar en las prácticas pedagógicas las distintas lenguas presentes en el territorio colombiano, pero también las diferentes formas de hablar (lenguas, variedades, acentos, registros, etc.) que habitualmente son objeto de discriminación en la sociedad.

Posibilitar aprendizajes significativos y emancipadores mediante la inclusión de la diversidad lingüística en los programas de estudio, empoderando a las comunidades educativas y cuestionando desigualdades sociales y raciales en la escuela.

Introducción

Colombia se caracteriza por su diversidad lingüística y sociocultural. Además del español como lengua mayoritaria y de sus variedades diatópicas, actualmente cohabitan en el país 65 lenguas indígenas, dos criollas (la lengua palenquera y el *kriol* sanandresano), la lengua de señas colombiana y la lengua romaní.¹ A estas lenguas se las denomina “lenguas propias” o nativas, y la Constitución Política de 1991 las reconoce como oficiales en sus territorios. Igualmente, la Ley 1381 de 2010 legisla sobre su fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento, así como sobre los derechos lingüísticos de sus hablantes.

A pesar de contar con un marco jurídico favorable, muchas de las lenguas propias están en situación de *minorización*, (i.e., marginación o reducción de sus funciones y ámbitos de uso), lo que las pone en alto riesgo de extinción (Ramírez-Cruz & Chaparro Rojas, 2021). En algunos casos, los pocos hablantes que quedan son mayores y no necesariamente transmiten la lengua a las nuevas generaciones. Estas últimas comprenden las lenguas de sus abuelas y abuelos, madres y padres, quienes, generalmente, no poseen competencias de lectura o escritura. También, la movilidad espacial del campo a las cabeceras y grandes centros urbanos (Sánchez Moreano, 2018) y la predominante exposición al español contribuyen a su aislamiento y extinción (Mahecha Rubio, 2011).

La inclusión de toda esta diversidad en el sistema educativo está en deuda y constituye un gran reto para los responsables de la formulación de las políticas oficiales en el Gobierno nacional. La coyuntura actual nos permite aspirar a construir una sociedad de conocimiento diversa, equitativa, respetuosa de la madre naturaleza, inclusiva, productiva y en paz. Entre los ejes programáticos del actual Gobierno se encuentran: fortalecer la educación pública para mejorar la calidad de vida en regiones históricamente excluidas e integrar saberes ancestrales, académicos y medioambientales, mediante la incorporación de lenguas y culturas originarias en los programas de estudio en todo el país.

Esta nota sugiere aportes para una política educativa que reconozca la diversidad lingüística y cultural del país. Primero, discutimos el papel del sistema educativo colombiano en la visibilización y el fomento de lenguas propias. Segundo, abordamos el cambio en la enseñanza de lenguas internacionales hacia el re-

conocimiento de la diversidad y heterogeneidad. Tercero, proponemos una política educativa de praxis bi/pluri/multi/lingüe, intercultural e inclusiva que esperamos tenga eco en nuestros responsables políticos.

Visibilización y fomento de lenguas propias en el sistema educativo colombiano

Educación en lenguas indígenas

La idea de incluir las lenguas indígenas en el sistema educativo proviene de movimientos indigenistas en los años treinta (López & Küper, 1999). Sin embargo, la educación intercultural bilingüe surgió en los años sesenta, y la etnoeducación como política estatal se estableció en los ochenta. Esta última ha sido criticada por ser considerada una imposición y tener escasas posibilidades de éxito (Cardona & Echeverri Restrepo, 1997; Castellanos & Caviedes, 2007). Rojas Curieux, por ejemplo, habla del “agotamiento de la etnoeducación” (2019, p. 20) para aludir al debilitamiento de esta propuesta. En algunos casos, la aplicación de programas de etnoeducación ha llevado a la deserción de la enseñanza indígena tradicional en favor de una educación occidental con el español como lengua de instrucción (Sánchez Moreano, 2019).

Como contraparte a esta imposición, han surgido iniciativas de educación propia, indígena e intercultural bilingüe desde las comunidades (Castellanos & Caviedes, 2007). Estas iniciativas, como los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), incluyen saberes y culturas ancestrales con la participación activa de las comunidades en la concepción de programas interculturales bilingües y de educación propia. El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) promueve la educación propia, buscando fortalecer la identidad colectiva y la integración de la cosmovisión y los conocimientos indígenas en la formación de niños y jóvenes (González-Terreros, 2012).

Así, para los grupos indígenas, la educación es una acción política (Triviño Garzón & Rojas Curieux, 2023) que les garantiza su presencia en el Estado, a pesar de la historia de discriminación. En contraste con la educación convencional, las decisiones pedagógicas en la educación propia se toman en las mingas, siendo fuente de construcción curricular de saberes ancestrales como la medicina tradicional, las prácticas agrícolas o de cuidado de la tierra.

¹ Adicionalmente, aunque menos visibles, tienen presencia en Colombia algunas lenguas de grupos inmigrantes como el quichua ecuatoriano, el árabe, el japonés y el alemán, entre otras.

Lenguas criollas en el sistema educativo colombiano

Las lenguas criollas que se hablan actualmente en Colombia son el resultado de un proceso sociohistórico marcado por la esclavitud y el contacto de lenguas y culturas que se enmarca en un entramado más amplio de colonización europea del Caribe. El Estado colombiano reconoce dos grupos étnicos como hablantes de estas lenguas: los raizales y los palenqueros. No obstante, la presencia de estas lenguas en el sistema educativo ha sido escasa.

Lengua palenquera

La mayoría de los estudios atribuyen el origen de la lengua palenquera a la familia lingüística bantú, posiblemente a la variedad kikongo como sustrato dominante (Trillos Amaya, 2020; Moñino, 2017). Esta lengua, con base léxica del español y en menor medida del portugués, es hablada principalmente en San Basilio de Palenque, ubicado a 40 km de Cartagena, y en algunos barrios de Barranquilla (Valencia Giraldo *et al.*, 2023). La lengua palenquera simboliza la resistencia de los esclavizados africanos que, al emanciparse, establecieron el primer pueblo libre de América. Sin embargo, su uso se ha visto afectado por la discriminación histórica y las actitudes negativas hacia la lengua (Pérez Tejedor, 2004; Navarro Díaz *et al.*, 2023).

La inclusión de la lengua palenquera en el currículo escolar en los años 1980, a través de la etnoeducación, y su reconocimiento como patrimonio intangible de la humanidad por la UNESCO en 2005 han tenido un impacto positivo en la comunidad. Estrategias como el uso de la lengua en canciones, historias, juegos comunitarios y encuentros con personas mayores han contribuido a revitalizarla (Arango Saavedra & Cortés Suárez, 2017) y a recuperar el orgullo cultural asociado con la lengua (Navarro Díaz & Aguilar, 2015; Navarro Díaz *et al.*, 2023).

Fuera de la escuela, los jóvenes palenqueros se agrupan en *kuagros* con intereses compartidos, como la comunicación, la creación audiovisual, la música y la danza. Estas actividades les brindan la oportunidad de conectarse con la lengua palenquera como símbolo de libertad y afirmación de su identidad afrodescendiente, contribuyendo así a revitalizar y difundir la lengua en su comunidad y más allá. Ejemplos incluyen a *Kombilesa mi* (Mis amigos), un grupo de rap folclórico que mezcla español y palenquero en sus canciones, y *Kuchá Suto* (Escúchanos), un colectivo de comunicación que crea archivos audiovisuales y sonoros sobre su cultura, traduciéndolos al palenquero. En general, los jóvenes son “guardianes de la lengua”, dedicados a preservar y transmitir el palenquero (Arango Saavedra & Cortés Suárez, 2017, p. 100). Asimismo, la radio desempeña un papel clave al difundir la lengua (Navarro Díaz & Aguilar, 2015).

A pesar de estas acciones, la lengua palenquera sigue siendo desconocida o infravalorada por muchos colombianos fuera del contexto de Palenque. La inclusión de la lengua palenquera en los currículos oficiales de escuelas del país, como forma de sensibilización o aprendizaje, contribuiría al reconocimiento de la diversidad lingüística y a la valoración de la riqueza cultural e histórica del pueblo palenquero.

El criollo sanandresano o kriol

El archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina alberga a las comunidades raizales, cuya lengua propia es el creole o *kriol*, un criollo con base léxica del inglés en peligro de extinción (Sanmiguel Ardila, 2023). Como la mayoría de lenguas de esta familia, el criollo sanandresano, considerada como lengua en peligro (Bartens, 2001; 2005), ha sido objeto de numerosos estudios (c.f., en particular, Forbes 2002, O’Flynn de Chaves, 2002, Bartens, 2001; 2005; 2013; De Mejía, 2011; Dittman, 2013; Ramírez Cruz, 2017; Sanmiguel Ardila, 2023).

La comunidad raizal hablante de este criollo tuvo un desarrollo diferente al del resto de la población colombiana, por su influencia angloafricana (O’Flynn de Chaves, 2002) y su distanciamiento de las dinámicas sociohistóricas de la construcción de la nación colombiana (Sanmiguel Ardila, 2006). El término *raizal* identifica a los pueblos afroanglo, cuyos orígenes sociales y culturales se asocian al contacto temprano entre esclavos africanos y sus colonizadores británicos desde principios del siglo XVII en las plantaciones agrícolas del Caribe (Forbes, 2002; Sanmiguel Ardila, 2023). Así, el apelativo *kriol* busca un nombre distintivo y facilita la pronunciación para hispanohablantes (Sanmiguel Ardila, 2023).

Aproximadamente 25.000 personas se autorreconocen como raizales, de los cuales 19.000 serían hablantes de *kriol* (DANE, 2018; Ramírez Cruz, 2017). La Constitución de 1991 abrió un camino legal para que los raizales lucharan por sus derechos lingüísticos, territoriales y educativos (Sanmiguel Ardila, 2023). Sin embargo, se enfrentan a barreras ideológicas que perciben el *kriol* como un “inglés mal hablado” y cuestionan su relevancia en un mundo globalizado (O’Flynn de Chaves, 2002; Sanmiguel Ardila, 2023).

Los intentos de establecer educación bilingüe se remontan a las décadas de los setenta y ochenta, pero la falta de acuerdo sobre la lengua primaria ha obstaculizado cambios significativos (Sanmiguel Ardila, 2023). Las políticas centralizadas y no adaptadas al contexto isleño perpetúan un sistema educativo donde el español, impuesto por las iglesias católicas, es la lengua de enseñanza en las escuelas públicas,

limitando así el espacio para el inglés o el *kriol* (Ramírez Cruz, 2017). Desde la apertura del puerto libre en 1953, el español ha predominado en la educación y en la mayoría de las situaciones comunicativas formales (O’Flynn de Chaves, 2002). Actualmente, el sistema educativo público del archipiélago es mayoritariamente monolingüe en español (Sanmiguel Ardila *et al.*, 2021; Hernández, 2021; De Mejía, 2022). La lucha por preservar el *kriol* y sus derechos lingüísticos continúa en medio de desafíos ideológicos y políticos.

Lengua de señas colombiana (LSC)

Colombia ha implementado un modelo educativo bilingüe bicultural que promueve el uso de la lengua de señas colombiana (LSC) junto con el español como segunda lengua en la educación de personas sordas (Instituto Nacional para Sordos, 2018). A partir de las leyes 324 de 1996 y 982 de 2005, el Estado reconoce la LSC como la lengua materna y natural de estas comunidades y busca otorgarle el mismo estatus lingüístico que al español. Sin embargo, para ir más allá, es importante reconocer la heterogeneidad de la LSC en Colombia y apoyar las investigaciones sobre esta lengua, considerando su diversidad y su grado de desarrollo (Tovar, 2010; Cortés & Tovar, 2020).

La educación bilingüe para sordos ha promovido “[...] la utilización de cada una de las lenguas en espacios y con funciones bien diferenciados y no de manera simultánea (hablar y señar al mismo tiempo) ya que esto altera la estructura gramatical de las dos lenguas y genera confusión” (Ramírez & Castañeda, 2003, p. 20). Sin embargo, aspectos tales como el acercamiento al español como segunda lengua, la diversidad lingüística de la comunidad sorda del país y las características culturales de esta comunidad —como el hecho de estar dispersa en comunidades lingüísticas y culturales mayoritarias— permiten pensar en la aproximación a otras lenguas por parte de las personas sordas, y, así, en la posibilidad de plantear un modelo plurilingüe que implique el acceso a las otras lenguas del territorio, al inglés como lengua extranjera, y, de hecho, por la misma naturaleza del modelo asociativo de la comunidad sorda, a las lenguas de señas americana e internacional.

Como retos importantes para su inclusión en el sistema educativo se identifican: unificar el currículo tanto para la materia de lengua de señas como para la materia de español como segunda lengua; contar con estándares mínimos para su implementación; brindar en igualdad de condiciones a los estudiantes sordos las mismas oportunidades lingüísticas y comunicativas; contar con profesionales idóneos en LSC o personas sordas como docentes para niños sordos, y, finalmente, contar con intérpretes aptos y profesionales.

Lengua romaní en el sistema educativo

Los hablantes de romaní en Colombia están organizados en *kumpanias*, que son grandes grupos de organización patrilineal con diferentes trayectorias de movilidad social y espacial, constituidos por alianzas. Se ubican por lo general en los grandes centros urbanos, y, según el DANE 2018, hay en Colombia unas 2.649 personas que se autorreconocen como roms. De estas, el 63,3% declara hablar la lengua romaní, pero muchos jóvenes adultos son competentes tanto en romaní como en español. Este grupo étnico también ha venido sufriendo la pérdida de la lengua propia. En muchas *kumpanias* la lengua romaní no se transmite por la influencia del español y porque los mayores no la enseñan con regularidad (Rodríguez, 2001). Aunque existe una reciente voluntad de integrar la lengua romaní en el ámbito escolar aún persiste una deuda en este sentido (Rodríguez, 2011).

Lenguas internacionales: de la enseñanza del estándar al reconocimiento de la heterogeneidad

En Colombia, la tradición educativa ha priorizado la promoción del inglés y francés, siendo las lenguas internacionales más estudiadas. Aunque en nuestro mundo globalizado el inglés desempeña un papel importante en ciencia y tecnología, su enseñanza y aprendizaje han estado influenciados por la hegemonía de las variedades de EE. UU. o el Reino Unido y la idea del “hablante nativo” (Llurda, 2005). El sistema educativo colombiano contribuye a esta hegemonía, al destacar el inglés como la “lengua internacional por excelencia” (MEN, 2016), respaldado por acuerdos internacionales (p. ej., British Council, Centro Cultural Colombo Americano).

A pesar de ello, la enseñanza de lenguas internacionales experimenta cambios hacia una perspectiva plural, al reconocer la diversidad del inglés y evitar una cultura uniforme. En Colombia surgen concepciones del inglés como un idioma global sin afiliación nacional (Valencia & Tejada-Sánchez, 2020). Esto también se refleja en la enseñanza del francés, centrada en la francofonía como un espacio más allá del “francés” estándar (Organisation Internationale de la Francophonie, 2019).

En el ámbito del inglés se destacan tres paradigmas más democráticos: inglés como lengua franca (Jenkins, 2007), conjunto de ingleses del mundo (Kachru, 1992) e inglés como lengua internacional (Matsuda, 2012). Estos paradigmas plantean desafíos lingüísticos, epistemológicos y pedagógicos al valorar variedades locales, considerar hablantes no nativos como modelos relevantes, posibilitar la creación de

materiales de instrucción locales y promover el uso de lenguas maternas como recursos de aprendizaje, entre otros (Sifakis, 2014; Seidlhofer, 2011; McKay, 2010), desviándose así de la tradición pedagógica predominante.

De estos tres paradigmas, el inglés como lengua franca critica abiertamente el papel político y colonizador del inglés, destacando su potencial como instrumento para fomentar culturas locales, respetar la pluralidad y desarrollar identidades individuales y colectivas (Duboc & Siqueira, 2020; Gimenez *et al.*, 2018). Aunque se reconoce la relevancia del inglés, es esencial visibilizar, valorar y reposicionar la diversidad lingüística en Colombia para construir una sociedad equitativa, justa y en paz. Esto implica reconocer y practicar la inclusión de las lenguas presentes en el territorio como un paso hacia la comprensión y aceptación de nuestra identidad colectiva y personal (Hernández Gaviria & Berdugo-Torres, 2023).

Por una política educativa de praxis bi/pluri/ multi/lingüe, intercultural e inclusiva

El bilingüismo y multilingüismo en Colombia, producto del contacto entre lenguas originarias y coloniales, reflejan relaciones de poder y jerarquización de formas de expresión. De hecho, la disparidad ideológica entre ser bilingüe en inglés y español frente a serlo en español y lenguas minorizadas ha sido objeto de atención en políticas lingüísticas (Bonilla & Tejada, 2016; Miranda *et al.* 2023). Impulsar el fortalecimiento educativo implica superar perspectivas monolingües, estáticas, discriminatorias e inflexibles sobre el lenguaje y nuestras interacciones.

Los enfoques interpretativos de pluri- y multi- varían en la literatura. Cabe destacar que, en Europa, el concepto de plurilingüismo se ha utilizado para referirse principalmente al plano individual, en contraposición al social (Council of Europe, 2001). En Norteamérica y Europa, durante más de dos décadas, ha surgido el “giro multilingüe” (*the multilingual turn*) (May, 2014), que representa un nuevo momento en la lingüística aplicada, la antropología lingüística y los estudios socioculturales, en el que se cuestionan las nociones normativas del hablante nativo, hablante monolingüe, y las nociones de bi-, multi- y plurilingüismo. Los prefijos bi-, pluri- y multi- son problemáticos, ya que a menudo se asocian con la adición de varias lenguas o códigos en un individuo o grupo de personas.

En efecto, las concepciones de bi- pluri- y multilingüismo, como la adición de dos o varios monolingüismos, se han deconstruido desde los años 70 con la constitución del bilingüismo y el multilingüismo como campos científicos (Grosjean, 1982; Heller,

2007). Más recientemente, esta deconstrucción ha sido posible gracias a visiones contemporáneas del uso de dos o más lenguas por parte de un individuo. Algunas de estas visiones son los conceptos de *translanguaging* (García, 2009; García & Li, 2014), *polylinguaging* (Jørgensen *et al.*, 2011), los repertorios multilingües (Spotti & Blommaert, 2017) y las prácticas lingüísticas heterogéneas (Léglise, 2017; 2021). Contrario a la creencia tradicional de que cada lengua opera de manera separada, y que es signo de mayor competencia el no mezclarlas, es evidente que las personas plurilingües movilizan repertorios lingüísticos y semióticos para comunicarse (Ortega, 2019).

El bilingüismo y multilingüismo comparten la crítica a la jerarquía injusta de lenguas. Sin afiliarnos exclusivamente a un paradigma u otro, en este documento asumimos una postura de reconocimiento de la diversidad de recursos lingüísticos (asociados sociocultural y sociohistóricamente a diferentes lenguas, variedades, estilos, registros y otras formas de hablar heterogéneas, en el sentido bakhtiniano) que hacen parte de la vida de las personas, y gracias a los cuales se construye y se modifica el mundo social (Boutet *et al.*, 1976), en la experiencia vivida del lenguaje (Busch, 2017).

En este sentido, la visión de pluri/ como pluriversalidad, una aproximación justa y democrática en Latinoamérica, se considera pertinente, de cara a las realidades complejas, violentadas y en necesidad de reconstrucción, reparación y emancipación (Escobar, 2020). También, nos afiliamos con las formas plurales, socioculturalmente situadas, que valoran saberes locales y propenden a la justicia social (Makoni *et al.*, 2022; Makoni, Kaiper-Marquez *et al.*, 2023; Makoni, Severo *et al.*, 2023).

Desde esta perspectiva, el lenguaje se concibe como *una práctica social compleja* que se nutre de formas diversas de expresión, acción y relación con el mundo (Lau & Van Viegen, 2020). Del mismo modo, consideramos la lengua como un *conjunto de recursos heterogéneos* que circulan de manera desigual en las redes de la sociedad y en los espacios discursivos, y cuyo significado y valor son socialmente construidos en el marco de procesos de organización social, en condiciones históricas específicas (Heller, 2007).

De este modo, reconocemos la naturaleza semiótica del lenguaje, que media todas las actividades colectivas a través de recursos heterogéneos como palabras, géneros, voces y textos que ponen en interfaz las representaciones individuales del hablante con las colectivas de las obras humanas, a nivel de la infraestructura textual (Riestra, 2009). El len-

guaje es, así, praxis colectiva y realización individual, mediado por el uso de recursos o sistemas semióticos tradicionales, dinámicos y arbitrarios, que avalan la interacción, comprensión y transformación de los individuos en el proceso de conocer y actuar en el mundo.

Finalmente, la praxis educativa bi/pluri/multi/lingüe es también intercultural, al reconocer la diversidad humana en expresiones y costumbres. La dimensión intercultural en un modelo educativo implica desarrollar prácticas que fomenten la inclusión y el entendimiento en un contexto diverso y en constante cambio (Gamboa, Molinié & Tejada, 2019).

Así, consideramos que acoger una política educativa de praxis bi/pluri/multi/lingüe, intercultural e inclusiva en Colombia permitirá:

- Concebir el lenguaje como una actividad social, que media a la acción humana y las lenguas como saberes en movimiento, fluidos, dinámicos y heterogéneos, que dinamiza el habla de nuestra especie a través del uso de sus recursos de comunicación de manera creativa y tradicional, mediados por la praxis sociocultural.
- Trascender la concepción binaria de bilingüismo en Colombia, ampliando a la concepción de bi/pluri/multi/lingüismo, que abarca las lenguas dentro y fuera del territorio colombiano.
- Visibilizar, reposicionar y valorizar en las prácticas pedagógicas las distintas lenguas presentes en el territorio colombiano, pero también las diferentes formas de hablar (lenguas, variedades, acentos, registros, etc.) que habitualmente son objeto de discriminación en la sociedad.
- Posibilitar aprendizajes significativos y emancipadores mediante la inclusión de las lenguas del territorio colombiano en los programas de estudio, empoderando a las comunidades educativas y cuestionando desigualdades sociales y raciales en la escuela (Bourdieu & Passeron, 2011 [1970]).
- Transformar e innovar en las prácticas educativas mediante el fomento de *pluriólogos* de saberes y la pluridisciplinariedad con y para los actores sociales, de acuerdo con sus necesidades e intereses.
- Incluir voces y acciones de participantes de territorios y comunidades tradicionalmente silenciadas en la implementación de los programas de estudio y las prácticas pedagógicas.
- Promover la sensibilización y el aprendizaje de lenguas indígenas, criollas, romaní, lengua de señas colombiana, ampliando repertorios lingüísticos y fomentando la interculturalidad. Asimismo, mantener los esfuerzos de revitalización de lenguas.
- Fomentar el uso fluido de los recursos semióticos de las personas en territorios diversos para comunicarse, internalizar los saberes, actuar verbalmente y mostrar su identidad.
- Planificar corpus para la lengua de señas colombiana en educación media y superior, estandarizar vocabularios mediante diccionarios académicos, robustecer los servicios de interpretación con continuidad y trayectoria en los campos especializados y en los concursos de mérito, diseñar una prueba específica para los colegios de inclusión de niños sordos.
- Impulsar el aprendizaje del inglés como lengua franca, y también del francés desde el enfoque de la francofonía, para hacer parte de conversaciones globales que permitan reconocer el valor de lo local.
- Abrir la posibilidad para el aprendizaje de otras lenguas internacionales que también enriquecen los repertorios comunicativos y culturales de los colombianos o que resultan estratégicas para el desarrollo del país.
- Fomentar pedagogías críticas y reflexivas para desarrollar la conciencia *metaliteratizante* de estudiantes y docentes, y que tengan como objetivo hacerlos conscientes del lugar que ocupan en el mundo y de lo que pueden hacer en él (Alim, 2004).
- Formar estudiantes interculturalmente críticos y reflexivos sobre las prácticas hegemónicas y dominantes que han contribuido a formar sus experiencias de vida, para crear proyectos que impacten la sociedad en formas socioculturales y lingüísticas pedagógicamente relevantes para un futuro local y global más sostenible (Paris, 2021).
- Invertir y garantizar la infraestructura y los recursos necesarios (alimentación, acceso a internet, agua potable, construcción de escuelas, apoyo pedagógico, materiales) para que se lleven a cabo las acciones previas de manera exitosa.

Conclusión

Esta nota de política emergió de una reflexión colectiva enriquecida por extensos estudios sobre lengua, cultura, política lingüística y educación global, con limitaciones para citarlos aquí en su totalidad. Abordamos las prácticas del lenguaje como una actividad social esencialmente heterogénea, contribuyendo a la creación de saberes, comunicación intercultural, expresión de identidades locales y desarrollo de la convivencia comunitaria. Esta perspectiva puede orientar las políticas educativas actuales y proponer nuevas, basadas en una praxis bi/pluri/multilingüe que desafíe los esquemas monolingües tradicionales y sus visiones estáticas, rígidas y discriminatorias. Esta reflexión busca construir una praxis que reconozca la complejidad plural de nuestra sociedad, poniendo a las futuras generaciones colombianas en el centro como agentes de cambio.

Referencias

- Alim, S. (2004). *You know my steez: An ethnographic and sociolinguistic study of styleshifting in a black American speech community*. Durham: Duke University Press.
- Arango Saavedra, L. M. & Cortés Suárez, R. A. (2017). Territorio palenquero, lengua como identidad cultural: situación de la lengua palenquera en la población juvenil de San Basilio de Palenque. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bartens, A. (2001). The rocky road to education in creole. *Sociolinguistic Studies*, 27-56. <https://doi.org/10.1558/sols.v2i2.27>.
- Bartens, A. (2005). The loss of linguistic pluralism: Creoles as endangered languages. *UniverSOS: Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 2, 55-68.
- Bonilla Carvajal, C. A. & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18 (1), 185-201.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2011 [1970]). *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit.
- Boutet, J., Fiala, P. & Simonin-Grumbach, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage? *Critique*, 344, 68-85.
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of spracherleben—the lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38 (3), 340-358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>.
- Cardona, M. & Echeverri Restrepo, J. A. (1997). Etnoeducación y cultura: Elementos para una caracterización de la educación indígena en el departamento del Amazonas. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 11(28), 71-92.
- Castellanos, M. & Caviedes, M. (2007). La educación en los pueblos indígenas de Colombia. En E. Rey (ed.), *Indígenas sin derechos. Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas* (pp. 265-282). Medellín: Centro de Cooperación al Indígena: Organización Indígena de Antioquia.
- Cortés-Bello, Y. M. & Tovar, L. A. (2020). ¿Existe una lengua de señas emergente en la isla de Providencia?. *Folios*, 51, 99-116.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Dittman, M. (2013). English in the Colombian archipelago of San Andres. En T. Hopkins, K. Decker y J. McKenny (eds.), *World Englishes*, Vol. 3 Central American English (pp. 277-320). Londres: Bloomsbury.
- Duboc, A. P. & Siqueira, S. (2020). ELF feito no Brasil: Expanding theoretical notions, reframing educational policies [English made in Brazil]. *Status Quaestionis*, 2 (19), 231-258. <https://doi.org/10.13133/2239-1983/17135>
- Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics: The real and the possible*. Durham: Duke University Press.
- Forbes, O. (2002). Cultura & lenguaje criollo en el Caribe colombiano. *Cuadernos del Caribe*, 3, 23-29.

- Gamboa Diaz, P. Molinié, M. & Tejada-Sánchez, I. (2019). Former des enseignants de langue étrangère et seconde aux dimensions interculturelles explicites en France et en Colombie. Un dialogue théorique et épistémologique. En B. Peña-Dix, I. Tejada-Sánchez, & A. Truscott de Mejía, *Interculturalidad y formación de profesores. Perspectivas pedagógicas y multilingües* (pp. 3-42). Bogotá : Ediciones Uniandes.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Nueva Jersey : Wiley-Blackwell.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Jimenez, T., El Kadri, M. & Calvo, L. (eds.). (2018). *English as a lingua franca in teacher education: A Brazilian perspective*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- González-Terreros, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, 36 (1), 33-43.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Heller, M. (ed.). (2007). *Bilingualism: A social approach*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Hernández Gaviria, F. & Berdugo-Torres, M. (2023). Nurturing language teacher education in Colombia from a multilingual perspective. En N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (eds.), *Language education in multilingual Colombia. Critical perspectives and voices from the field* (pp. 232-247). Londres: Routledge.
- Hernández, O. (2021). *Las herencias de la colonialidad: una mirada a la escuela en la isla de San Andrés*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Instituto Nacional para Sordos. (2018). Lineamientos para la implementación de la Oferta Bilingüe Bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva. Primer documento de trabajo. INSOR.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca. Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M. & Møller, J. S. (2015). Polylinguaging in superdiversity. En *Language and superdiversity* (pp. 147-164). Londres: Routledge.
- Kachru, B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. Champaign: University of Illinois Press.
- Landaburu, J. (2004). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia*, 29 (30), 3-22.
- Lau, S. M. C. & Van Viegen, S. (2020). Plurilingual pedagogies: An introduction. *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education*, 3-22.
- Ley 324 de 1996: Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Congreso de Colombia (octubre 11).
- Ley 982 de 2005: Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones (agosto 2).
- Léglise, I. (2017). Multilinguisme et hétérogénéité des pratiques langagières. Nouveaux chantiers et enjeux du Global South. *Langage et société*, 160-161, 251-266.
- Léglise, I. (2021). Marcar o no marcar las fronteras: la variación como recurso lingüístico en las prácticas multilingües. En S. Sánchez Moreano & É. Blestel (eds.), *Prácticas de lenguaje heterogéneas: nuevas perspectivas para el estudio del español en contacto con lenguas amerindias* (pp. 49-67). Berlín: Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5643281>.
- Llurda, E. (2005) (ed.). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. Berlín: Springer.
- López, L. & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI: 50 Años de Cooperación / OEI: 50 Anos de Cooperação), 20, 17-84.
- Mahecha Rubio, D. (2011). Escuela y multilingüismo en Amazonia: un desafío contemporáneo. En J. Á. Echeverri Restrepo & C. Pérez Niño (eds.), *Amazonia colombiana: imaginarios y realidades* (pp. 293-309). Memorias de la Cátedra Jorge Eliécer Gaitán. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Makoni, S., Kaiper-Marquez, A., Madany-Saá, M. & Antia, B. E. (2023). *Foundational concepts of decolonial and southern epistemologies*. UK: Channel View Publications.
- Makoni, S., Kaiper-Marquez, A. & Mokwena, L. (2022). *The routledge handbook of language and the global south/s*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Makoni, S., Severo, C., Abdelhay, A., Kaiper-Marquez, A. & Milojičić, V. (2023). *Shades of decolonial voices in linguistics*. Reino Unido: Channel View Publications.
- Matsuda, A. (2012). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, <https://doi.org/10.21832/9781847697042>

- May, S. (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Nueva York y Londres: Routledge Taylor & Francis.
- McKay, S. L. (2010). English as an international language. Sociolinguistics and language education. En N. H. Hornberger y S. Lee McKay, *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters (pp. 89-115). <https://doi.org/10.21832/9781847692849-006>
- De Mejía, A. M. (2011). Multilingualism and pedagogical practices in Colombia's Caribbean Archipelago. En C. Helot & M. O'Laoire (Dir.), *Language policy for the multilingual classroom. Pedagogy of the possible* (pp. 65-78). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693686-006>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018: Colombia, la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del MEN. www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf.
- Miranda, N., de Mejía, A. M. & Valencia Giraldo, S. (eds.). (2023). *Language Education in Multilingual Colombia: Critical Perspectives and Voices from the Field*. Londres: Routledge.
- Moñino, Y. (2017). Past, present and future of Palenquero Creole. En A. Schwegler, B. Kirschen & G. Maglia (eds.), *Orality, identity and resistance in Palenque* (Colombia) (pp. 15-50). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Navarro Díaz, L. R. & Aguilar, D. E. (2015). Las historias de Palenque empiezan en la calle: jóvenes, comunicación y cambio social. *Nómadas*, 43 (2), 253-265.
- Navarro Díaz, L. R., Salgado Reyes, S. & Palomino Cassiani, R. (2023) Between chants, games, and elders (Andi kanto, jarohería ku tata ri mae mi): Local strategies for the strengthening of the Palenquero language among young people in San Basilio de Palenque (Bolívar, Colombia). En: N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (eds.), *Language Education in Colombia. Critical perspectives and voices from the field* (pp. 55-69). Londres: Routledge.
- O`Flynn de Chaves, C. (2002). Una descripción lingüística del criollo de San Andrés. *Cuadernos del Caribe*, 3, Universidad Nacional de Colombia - Sede Caribe.
- Organisation Internationale de la Francophonie (2019). *La langue française dans le monde 2015-2018*. París : Éditions Gallimard. https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf
- Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿Puedo hablar en Español?". A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21 (2), 155-170.
- Paris, D. (2021). Culturally sustaining pedagogies and our futures. *The Educational Forum*, 85 (4), 364-376. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957634>
- Pérez Tejedor, J. P. (2004). Comportamientos y actitudes lingüísticas de los hablantes bilingües de la comunidad palenquera. *Jangwa Pana*, 2 (1), 17-21.
- Pritchard, E. & Delyth E. (eds.). (2023). *Sexual misconduct in academia: Informing an ethics of care in the university* (Interdisciplinary Research in Gender). Londres: Routledge.
- Ramírez-Cruz, H. & Chaparro Rojas, J. F. (2021). Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro. *Forma y Función*, 34 (2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.96558>
- Ramírez Cruz, H. (2017). Ethnolinguistic Vitality in a Creole Ecology: San Andrés and Providencia. University of Pittsburgh Doctoral dissertation.
- Ramírez, P. & Castañeda, M. (2003). *Educación bilingüe para sordos*. Bogotá: Instituto Nacional para Sordos (INSOR).
- Riestra, D. (2009). Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción del lenguaje. *Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies*, 3 (pp. 411-425). Lisboa: Colibri/CLUNL.
- Rodríguez, O. C. (2001). Aproximación sociolingüística a la comunidad gitana Rom de Colombia. *Forma y Función*, 14, 67-82.
- Rojas, Curieux. T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10 (1), 9-34.
- Sánchez Moreano, S. (2018). Negociación de posicionamientos sociales (stances) a través del debilitamiento del fonema /s/ en el español hablado por los quichuas ecuatorianos en Cali (Colombia). *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 6 (1), 33-70. <https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0019>.
- Sánchez Moreano, S. (2019). Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia. *Visitas al Patio*, 13 (1), 12-36.
- Sanmiguel, R. (2006). Mitos, hechos y retos actuales del bilingüismo en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. *Cuadernos del Caribe*, 8, 110-122.

- Sanmiguel Ardila, R. (2023). Preserving the Creole language of the Caribbean Archipelago of San Andrés, Providencia, and Santa Catalina. En N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (eds.), *Language Education in Multilingual Colombia. Critical Perspectives and Voices from the Field* (pp. 40-54). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-5>.
- Sanmiguel Ardila, R., Schoch Angel, M. & Loaiza-Camacho, B. S. (2021). Retos y oportunidades contemporáneos del kriol en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia. *Forma y Función*, 34 (2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.88613>.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sifakis, N. C. (2014). ELF awareness as an opportunity for change: A transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3 (2), 317-335.
- Spotti, M. & J. Blommaert. (2017). Bilingualism, multilingualism, globalization, and superdiversity: Toward sociolinguistic repertoires. En O. García, N. Flores & M. Spotti (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 161-178). Oxford: Oxford University Press.
- Tovar, L. A. (2010). La creación de neologismos en la lengua de señas colombiana. *Lenguaje*, 38 (2), 277-312.
- Trillos Amaya, M. (2020). *Para una historia de la etnoeducación. La educación bilingüe intercultural: 1960-2000*. Barranquilla: Sello editorial Universidad del Atlántico.
- Triviño Garzón, L. & Rojas Curieux, T. (2023). Colombia on the path of linguistic revitalization: Some thoughts from Cauca. En N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (eds.), *Language Education in Colombia. Critical perspectives and voices from the field* (pp. 70-85). Londres: Routledge.
- Valencia Giraldo, S., Miranda, N. & de Mejía, A. M. (2023). Multilingual Colombia Dimensions of linguistic and cultural diversity. En N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (eds.), *Language Education in Colombia. Critical perspectives and voices from the field* (pp. 13-30). Londres: Routledge.
- Valencia, M. & Tejada-Sánchez, I. (2020). Colombia's language politics: Neoliberalism under the guise of messianic nationalism. En K. McIntosh (ed.), *Applied linguistics and language teaching in the neo-nationalist era* (pp. 105-132). Londres: Palgrave Macmillan.