

January 2016

Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo

Yamith José Fandiño Parra

Universidad de La Salle, Bogotá, yfandino@unisalle.edu.co

Jenny Raquel Bermúdez Jiménez

Universidad de La Salle, Bogotá, jbermudez@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Fandiño Parra, Y. J., y J.R. Bermúdez Jiménez (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (69), 137-155.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Planificación y política lingüística en Colombia

desde el plurilingüismo*



Yamith José Fandiño Parra**

Jenny Raquel Bermúdez Jiménez***

■ Resumen

Ante los retos políticos y los desafíos lingüísticos que conlleva la implementación de programas estatales sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, las lenguas extranjeras y las lenguas indígenas, es necesario, por parte de los docentes, lograr una claridad conceptual suficiente que les permita dar cuenta de las decisiones que se tomaron, las prácticas que se han establecido y las alternativas de acción que se posibilitan con respecto a la planificación y la política lingüística en el mundo

* Artículo de reflexión derivado de la primera fase del proyecto de investigación "Análisis e interpretación de los procesos de formación docente en lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá a partir de las políticas bilingües del Ministerio de Educación Nacional", financiado por la Universidad de La Salle y el Distrito Lasallista de Bogotá.

** Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje de Virtual Educa Argentina-OEI y licenciado en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente e investigador de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Dentro de sus actividades académicas y profesionales se destaca, además, su producción de artículos sobre investigación-acción, enseñanza de lenguas y tendencias educativas, formación docente y política lingüística. Correo electrónico: yfandino@unisalle.edu.co.

*** Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje de Virtual Educa Argentina-OEI y licenciada en Español y Lenguas Modernas de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente e investigadora de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Dentro de sus actividades académicas y profesionales se destaca su producción de artículos sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, análisis del discurso, TIC y tendencias educativas. Correo electrónico: jbermudez@unisalle.edu.co.

y, específicamente, en Colombia. Este artículo presenta un recorrido histórico sobre las perspectivas que han caracterizado el trabajo de planificación y política lingüística en el mundo. Luego, este se caracterizará, dando cuenta de los planteamientos hechos en Colombia alrededor de las lenguas mayoritarias y las lenguas minoritarias. Finalmente, se ofrecerá una serie de pautas metodológicas que orienten a las secretarías de educación y las instituciones educativas interesadas en trabajar con este tema, teniendo en cuenta cuestiones relacionadas con la formación, la investigación y la política.

Palabras clave: política lingüística, lengua materna, lenguas extranjeras, lenguas indígenas, formación docente y plurilingüismo.

Introducción

Iniciativas estatales como la protección de las lenguas minoritarias, en la que se basa el Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística (Ministerio de Cultura, 2008), el fortalecimiento del nivel de inglés como lengua extranjera del Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well (Ministerio de Educación Nacional, 2014) y la mejora de la lectura y la escritura, con el Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento (Ministerio de Educación Nacional, 2015) han fomentado el interés académico e investigativo por comprender la relación entre política, enseñanza de lenguas, currículo escolar y planificación lingüística. Este interés ha estimulado el desarrollo de estudios en programas de pregrado y posgrado, orientados a entender la relación entre las decisiones y las acciones lingüísticas de profesores y estudiantes y los escenarios sociopolíticos que las circundan (González, 2012; Pulido, 2012 y García, 2014).

Ante los retos políticos y los desafíos lingüísticos que conlleva la implementación de programas estatales sobre la enseñanza-aprendizaje de español, inglés y lenguas indígenas, los docentes deben tener una claridad conceptual suficiente que les permita dar cuenta de las decisiones que se tomaron, las prácticas que se han establecido y las alternativas de acción que se posibilitan. Conocer sobre la planificación y política lingüística (PPL) puede ayudar a los profesores

a preparar estudiantes que puedan, por medio de las lenguas, interactuar adecuadamente en los diferentes ambientes académicos, laborales, sociales y culturales del mundo de hoy. Igualmente, les permitirá formarse como sujetos políticos comprometidos, no con modelos o propuestas homogeneizadoras u opresivas, sino con propuestas pedagógicas orientadas a lograr la verdadera emancipación social y la convivencia cultural. En últimas, estudiar la PPL puede hacer que los profesores se conviertan en actores educativos capaces de “hacer que cada hablante habite plenamente su lenguaje y emprenda la aventura de encontrarse con el otro, con el mundo y consigo mismo” (Godenzzi, 2001).

Para dar bases a la formación político-lingüística de los profesores de lenguas, este documento, inicialmente, presentará algunos desarrollos conceptuales del término *planificación y política lingüística*. A continuación, se ofrecerá un breve recorrido histórico sobre las perspectivas que han caracterizado el trabajo con PPL en el mundo. Luego, se caracterizará la PPL, dando cuenta de los planteamientos hechos en Colombia alrededor de lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. Finalmente, se ofrecerá una serie de pautas metodológicas que orienten a las secretarías de educación y las instituciones educativas interesadas en trabajar con este tema, teniendo en cuenta cuestiones relacionadas con formación, investigación y política.

Planificación y política lingüística: definición

Inicialmente, es importante anotar que existe una serie de diferencias conceptuales sobre la relación entre política y planeación. De esta manera, algunos autores afirman que la política da pie a la planificación. Por ejemplo, Areiza, Cisneros y Tabares (2012) sostienen que:

La política lingüística tiene como objeto de trabajo las decisiones de los poderes políticos en relación con la lengua en un contexto monolingüe o de lenguas en contacto, mientras que la planificación lingüística se entiende como el diseño y aplicación de programas sociales para desarrollar esas decisiones. Toda política lingüística se concreta entonces en una planificación lingüística y toda planificación lingüística obedece a una política lingüística (p. 187).

Por su parte, otros académicos mantienen que la planificación da origen a la política. Así, Kaplan (2012) mantiene que:

La planificación lingüística es una actividad, mayormente impulsada por el gobierno, destinada al fomento del cambio lingüístico sistemático en alguna comunidad de hablantes... El ejercicio de la planificación lingüística lleva a la promulgación de una política lingüística por parte del gobierno (o algún organismo o funcionario con autoridad). Una política lingüística es un cuerpo de ideas, leyes, reglamentos, normas y prácticas destinadas a lograr un cambio lingüístico planeado para la sociedad, un grupo o un sistema (p. 2).

En este artículo se ha optado por utilizar el término *planificación y política lingüística* (PPL). Este no solo resulta más abarcador, sino que favorece la reflexión de los procesos de decisión e intervención sobre la organización lingüística de una sociedad y los efectos que tal estructura puede tener en los significados y los comportamientos, tanto públicos como privados (Bastardas, 2004). Para Sudbeck (2015), la PPL es “un complejo de procesos socioculturales que influye en la función, el uso, la estructura y/o la adquisición de lenguas” (p. 76), el cual puede ser utilizado por los grupos dominantes para establecer una jerarquía lingüística hegemónica o por los individuos o grupos para resistir tal tipo de estructura opresiva. En últimas, Hornberger (2006) explica que el uso del término compuesto PPL ofrece un marco conceptual unificado bajo el cual perseguir una comprensión más completa de la compleja relación planificación-política y, a la vez, de su vínculo con procesos de cambio sociocultural.

A pesar de la importancia del binomio planificación-política lingüística, el estudio de las decisiones y prácticas que surgen de qué lengua o lenguas utilizar en un país emergió tan solo después de la Segunda Guerra Mundial y se constituyó en disciplina al final de los años sesenta (Fishman, 1974). Varios intentos se han hecho para teorizar sobre este campo de estudio como una rama de la macrosociolingüística, pero hasta el momento no existe un único marco de referencia que defina qué es y cómo se realiza el trabajo con lenguas (Haugen, 1983; Cooper, 1989; Hornberger, 1994; Baldauf, 2004; Spolsky, 2004). Sin embargo, la PPL se ocupa de aquellos esfuerzos deliberados por determinar o influir

el comportamiento a través de la promoción o restricción de cierta lengua o lenguas. Tradicionalmente, la PPL se ha enfocado en la planificación de corpus, estatus y adquisición de lenguas, considerando sus implicaciones y consecuencias en una variedad de ámbitos sociales, educativos y políticos. Recientemente, la PPL ha empezado a abordar cómo el agenciamiento comunitario e individual y las ideologías y actitudes de los diferentes actores influyen en los procesos de comprensión e implementación del trabajo con lenguas.

Una revisión de los desarrollos conceptuales de la PPL permite distinguir la existencia de cuatro tipos o variedades tradicionales: estatus, corpus, adquisición y prestigio. El estatus da cuenta de aquellas decisiones de gobiernos o autoridades educativas sobre el rol o el uso de una lengua en una comunidad, mientras que el corpus tiene que ver con decisiones de lingüistas y expertos sobre la forma y la estructura de esa lengua (Klos, 1969). Por su parte, la adquisición se relaciona con disposiciones para proveer más y mejores oportunidades para usar una lengua con el objetivo de aumentar su número de usuarios (Cooper, 1989). Finalmente, el prestigio se ocupa de medidas para enfatizar la manera como una lengua es percibida por las personas; es decir, la función o el valor que los diferentes actores le dan a la imagen de una lengua (Haarmann, 1990).

Al discutir estos tipos o variedades de PPL, Baldauf (2005) afirma que su puesta en marcha se suele entender como un proceso generalmente realizado por los gobiernos a gran escala, con el objetivo de influir o incluso cambiar las formas de hablar y comunicarse en una sociedad. Para él, este proceso puede ocurrir en varios niveles de manera aislada o interactiva: macro (ministerio), meso (secretaría de educación) y micro (salón de clase). Igualmente, sostiene que la conciencia sobre las metas de este proceso puede ser evidente (explícita y planeada en documentos) o encubierta (implícita e incidental en prácticas). Como resultado de las diferencias entre los tipos de niveles y de conciencia, Baldauf señala que la implementación de la PPL atraviesa varios tipos de intereses y actividades, los cuales suelen entrar en conflicto.

Planificación y política lingüística: historia

Al hablar de la historia de la PPL, Ricento (2000) señala tres factores determinantes del tipo de preguntas, metodologías y metas que se han investigado: macrosociopolíticos, epistemológicos y estratégicos. Los factores macrosociopolíticos tienen que ver con eventos y procesos a nivel nacional o supranacional (formación de un Estado, guerras, migraciones, globalización, etc.), mientras que los factores epistemológicos señalan marcos de conocimiento y teorización (estructuralismo, neomarxismo, posmodernismo, etc.). Los factores estratégicos, por su parte, tienen que ver con las razones por las cuales se emprenden proyectos (desigualdad sociocultural, beneficios económicos, justificaciones políticas, etc.). Para Ricento, el reconocimiento y la comprensión de la interacción de estos factores permiten reconstruir la historia intelectual de la PPL.

Como resultado del estudio de estos factores, Ricento habla de tres etapas del desarrollo de la PPL. En los sesenta, la primera etapa se caracterizó por enfoques enmarcados en la descolonización, el estructuralismo y el pragmatismo, y surgió de la mano de la creación de nuevas naciones en África, Asia y Medio Oriente. Estos enfoques buscaban la consolidación de una lengua o un estándar de lengua nacional que facilitara tanto la unificación como la modernización y la eficiencia lingüística. En esta etapa, la planificación de estatus y de corpus lingüístico se desarrollaban de forma separada, abstraídas de sus contextos sociohistóricos y ecológicos. Entre los setenta y comienzos de los ochenta, la segunda etapa se distinguió por discursos desde la sociolingüística crítica sobre el fracaso de la modernización lingüística y el tratamiento igualitario entre lenguas. Estos discursos no sólo señalaron la complejidad de las tareas derivadas de la PPL, sino que reconocieron los efectos sociales, económicos y políticos de las relaciones interlingüísticas en comunidades de habla. En esta etapa, se comprendió que el comportamiento lingüístico era motivado e influido no solo por fuerzas políticas y económicas, sino sobre todo por las actitudes y las creencias de las comunidades de habla y sus hablantes. Entre finales de los ochenta y los noventa, la tercera etapa se enmarcó en discusiones sobre el nuevo orden mundial, el postmodernismo y los derechos lingüísticos como consecuencia de procesos socioculturales derivados de, entre otros asuntos, las migraciones masivas,

la globalización del capitalismo y la disseminación de una cultura global. Estas discusiones prestaron atención tanto a las consecuencias del estatus de ciertas lenguas mayoritarias sobre lenguas minoritas como a los efectos discursivos e ideológicos de la imposición o difusión de una lengua franca, como es el caso actual del inglés. En esta etapa, surgió un enfoque ecológico de las lenguas que involucra la promoción del plurilingüismo, el aprendizaje de lenguas extranjeras y la concesión de derechos lingüísticos de los hablantes de todas las lenguas.

Baldauf (2012) complementa estas tres etapas de la PPL al proponer cuatro perspectivas para estudiarla, pues para él la teorización de la PPL “combina la necesidad de una comprensión académica del lenguaje y su aplicación a situaciones de la vida real” (p. 234). Según el autor, esta teorización se puede entender desde la aparición e interacción de cuatro enfoques: clásico, gestión lingüística, dominio y crítico. El enfoque clásico se caracteriza por la elaboración de modelos y marcos teóricos que dan cuenta de los niveles (macro, meso y micro), las formas (explícitas o implícitas) y los grados de agenciamiento (impuestos o acordados) de los diferentes tipos de PPL existentes: estatus (sociedad), corpus (lengua), adquisición (aprendizaje) y prestigio (imagen). Por su parte, el enfoque de gestión lingüística da cuenta del manejo contextualizado de problemas en las interacciones de individuos o instituciones. Esta gestión se produce cuando se toman medidas que ajustan la calidad discursiva o la efectividad comunicativa al observarse desviaciones de las normas. Desde el enfoque de dominio, la PPL se encarga de dar cuenta del grado en el cual los participantes, los temas y los lugares representativos de ámbitos como la familia, la escuela, la iglesia o el ejército influyen el desarrollo de las prácticas lingüísticas y las interacciones comunicativas. Finalmente, el enfoque crítico se asume como un examen reflexivo de la presencia de procesos hegemónicos y prácticas desiguales en la PPL a través de la discusión de asuntos como conflicto, colonización, etc.

Planificación y política lingüística: Colombia

Actualmente, y como resultado de lineamientos sobre plurilingüismo de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (Unesco, 2003) o el Consejo de Europa (2002), existe un interés mundial por fomentar el conocimiento de varias lenguas (materna, extranjeras e indígenas) y potenciar su presencia desde la educación básica hasta la educación superior. Esta preocupación busca el desarrollo de todas las competencias requeridas para que los individuos puedan comunicarse efectivamente en diferentes lenguas. Esta comunicación entre y desde varias lenguas les debe permitir a las personas no solo saber enfrentar cualquier experiencia lingüística, sino también aprender a respetar la identidad y la diversidad cultural. Al respecto, Caballos (2006) sostiene que “la utilización y el dominio de otras lenguas diferentes a la materna van a potenciar la capacidad de comunicación, de integración, de tolerancia y de respeto con los que son diferentes a nosotros” (p. 1019).

Al hablar sobre PPL y plurilingüismo en Colombia, Trillos y Etxebarria (2002) sostienen que nuestro país es un Estado caracterizado por la heterogeneidad, la complejidad y la poliglosia. Estas características han sido el resultado no solo de desplazamientos de tribus amerindias, sino del arribo de pueblos provenientes de otras latitudes. Para ellos, la naturaleza del plurilingüismo colombiano se puede representar de acuerdo con tres tipologías lingüísticas: amerindias, afrocolombianas e indoeuropeas. De esta manera, se puede hablar de la coexistencia de, al menos, sesenta y cinco lenguas indígenas (conglomerado que va desde el chibcha, de procedencia centroamericana, hasta el arawaca, de ascendencia circuncaribe, pasando por lenguas de etnias como el huitoto, el tucano, el guambiano, el páez y el ticuna), dos lenguas criollas (palenquero y creole, caracterizadas por rasgos de lenguas africanas e indoeuropeas), presencia del portugués en la frontera con Brasil y una variedad de español americano clasificado en subdialectos, como el costeño caribe, el costeño pacífico, el antioqueño-caldense, el cundiboyacense, etc.

Sobre el plurilingüismo, el Ministerio de Educación Nacional (1999) afirma que es una prioridad educativa, puesto que:

El capital y la riqueza que le produce a un país el plurilingüismo se traducen en capital lingüístico para cada individuo. Ese patrimonio está representado en el desarrollo

integral de la personalidad y será mucho más fructífero si se propicia desde los primeros años de escolaridad (p. 1).

Por su parte, el Ministerio de Cultura (2010) sostiene que la generación de conocimiento y respeto por la pluralidad de las identidades y el fomento tanto de lenguas indígenas y criollas como de comunidades social y culturalmente diferenciadas son un imperativo estatal, ya que:

La vitalidad de la cultura colombiana radica precisamente en su diversidad, el patrimonio más valioso de la nación. Afrocolombianos, raizales, palenqueros, romo o gitanos, pueblos indígenas, comunidades campesinas, mestizos, y comunidades originadas en migraciones externas enriquecen el mosaico cultural del país (p. 371).

Sin duda, los discursos asumidos recientemente por los ministerios de Educación Nacional y de Cultura han dado pie a un reconocimiento público y simbólico de la importancia de la coexistencia de etnias y lenguas. Sin embargo, es importante anotar que este tipo de trabajo no se debe orientar tan solo a cubrir un déficit de atención a través de la promulgación de leyes y la puesta en marcha de iniciativas interinstitucionales. Estas prácticas son necesarias, pero no suficientes. Si se espera que Colombia llegue a convertirse en un país realmente pluricultural y plurilingüe, no basta con reconocer y defender la coexistencia de lenguas y pueblos. Se deben adelantar proyectos legislativos y programas educativos que deben favorecer no solamente el uso simultáneo de lenguas (materna, indígenas y extranjeras), sino sobre todo posibilitar el enriquecimiento de la identidad individual, la promoción de la convivencia social y la consecución de un mayor sentido de unidad nacional.

Al respecto, y al hablar de la regulación estatal en cuanto a la coexistencia de lenguas en Colombia, García y García (2012) discuten la existencia de tensiones derivadas de la desarticulación de dos grupos de políticas lingüísticas:

El primer grupo tiene por objetivo regular el contacto entre las lenguas minoritarias, indígenas y criollas, con el castellano, la lengua mayoritaria del país. El segundo grupo, por su parte, va encaminado a la implementación de programas de educación

bilingüe para hablantes de lenguas mayoritarias a través de la inserción de una o diversas lenguas extranjeras (p. 49).

Para estos autores, tal desarticulación se manifiesta en situaciones contradictorias como, por ejemplo, el hablar de *bilingüismo* para dar cuenta del nivel de competencia que puede alcanzar un estudiante colombiano a través de la implementación de planes de enseñanza de lengua mayoritaria extranjera y no de los fenómenos individuales y sociales derivados del contacto constante en la vida diaria entre el castellano y las lenguas indígenas de los habitantes de nuestras comunidades raizales y aborígenes. Asimismo, esta contradicción aparece en el sistema educativo cuando se habla de *educación bilingüe* para referirse a programas que involucran la enseñanza de inglés, francés o alemán, y se propone el término *programas de etnoeducación* para referirse a la formación que involucra lenguas minoritarias. Como resultado de estas contradicciones, García y García afirman que “Se sigue perpetuando la idea de que ser bilingüe en Colombia es hablar castellano e inglés, desconociendo el hecho de que hay individuos bilingües hablantes de castellano y una lengua minoritaria, o hablantes de dos lenguas aborígenes” (p. 57).

Al revisar las reformas educativas y lingüísticas en Colombia en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, Usma (2009) habla de procesos históricos de estratificación lingüística derivada de la asociación de las lenguas extranjeras, como el inglés y el francés, con el intelecto y la ilustración, y las lenguas indígenas y creole, con ignorancia y subdesarrollo. Igualmente, da cuenta del diseño e implementación de diferentes iniciativas para consolidar la enseñanza de lenguas extranjeras (la Ley General de Educación de 1994 o los lineamientos curriculares para lenguas extranjeras de 1999) y el Programa Nacional de Bilingüismo (actual Programa Nacional de Inglés, 2004), pero señala que el espíritu innovador de los discursos y las disposiciones contaba no solo con la existencia de instituciones de estructuras y prácticas restrictivas, sino también con la carencia de profesores y materiales especializados. Para Usma, estas iniciativas promovieron la adopción precipitada de nuevos discursos, nociones e imaginarios, situación que derivó en tensiones e inconsistencias, tanto en su interpretación como en su implementación.

Los trabajos de García y García (2012) y Usma (2009) llaman la atención en cuanto a la existencia de tensiones, contradicciones y conflictos en torno al diseño e implementación del PPL, tanto en el pasado como hoy. Esta situación exige un compromiso profesional de los docentes de lenguas, no solo para comprender la naturaleza y el alcance de las disposiciones actuales, sino sobre todo para adelantar procesos de construcción del saber local que den cuenta de nuestras necesidades lingüísticas y particularidades culturales. Estos procesos pueden iniciar con esfuerzos por crear programas de formación docente que permitan a estudiantes, profesores y comunidades educativas entender las bases conceptuales y metodológicas de la construcción de la PPL, para luego poder resistir y transformar los discursos y las prácticas que se deriven, en pro de su desarrollo personal y comunitario.

Planificación y política lingüística: propuesta

Se plantea asumir la tríada formación, investigación y política como dispositivo de empoderamiento que potencie la participación de los profesores en la toma de decisiones informadas sobre qué y cómo transformar procedimientos, estructuras y saberes escolares. De este modo, el profesor no tendrá que asumir su trabajo con una PPL plurilingüe como un simple ejecutor o multiplicador de diseños instruccionales propuestos por otros, sino que podrá constituirse como protagonista al llevar a cabo una experiencia, reflexionarla e interpretarla a través del trabajo “en equipo con colegas comprometidos con la transformación de la escuela con una actitud de apertura, creatividad, aprendizaje y cuestionamiento permanentes” (Barrantes, 2001, p. 17).

Inicialmente, la formación docente se debe asumir como “la educación de profesionales capaces de crear sus propios contenidos, procesos y prácticas, apartándose críticamente de paquetes de conocimiento impuestos por actores y entidades ajenos a las necesidades de sus estudiantes y a las realidades de sus comunidades educativas” (Fandiño, Bermúdez y Varela, 2016, pp. 59-60). Desde esta perspectiva, la formación debe ayudar a que los profesores se constituyan en sujetos críticos, preparados para transformar sus prácticas y circunstancias mediante el autodescubrimiento, la realización y la concreción

(Fandiño, 2010). Los profesores deben, entonces, vivir procesos colegiados de reflexión y cuestionamiento que les permitan examinar sus acciones, cuestionar las teorías de otros y construir conocimiento contextualizado. De esta manera, la formación docente puede permitir a los cuerpos colegiados “construir sus propias teorías particulares con base en sus realidades y prácticas diarias” (Fandiño, 2011, p. 281).

Una alternativa de formación docente del tipo descrito anteriormente puede ser la constitución de una *comunidad de praxis*, la cual se entiende como una comunidad de aprendizaje profesional que opera con principios de colaboración, cuestionamiento y reflexión crítica, con el propósito de transformar prácticas y políticas educativas (Sharkey, 2009). Este tipo de comunidad se preocupa por proveer a sus miembros con múltiples oportunidades para interpretar conceptos y contenidos, desarrollar habilidades analíticas y encontrar formas de dialogar colegiadamente. En últimas, Sharkey sostiene que este tipo de comunidad busca que los profesores cuestionen reformas y proyectos externos con el fin de *teorizar* alternativas desde y para sus propias prácticas y realidades.

Por otra parte, y en consonancia con lo planteado sobre formación, el profesor puede y debe hacer investigación educativa, pues esta se debe entender como “una indagación sistemática y autocrítica” (Stenhouse, 1998, p. 28). De esta manera, la investigación se constituye en un medio para fortalecer el criterio profesional, autogestionar la práctica pedagógica y generar una comunidad docente crítica. A grandes rasgos, la investigación educativa pretende perfeccionar las acciones, las formas de comprensión y las situaciones por medio de procesos dialógicos y acciones participativas (Caposale, 2015).

Una opción para posibilitar la investigación de corte autocrítico es la implementación de un *paradigma interpretativo cultural*. Desde el marco de la ecología del aula, Shulman (1989) explica que este paradigma procura estudiar los fenómenos que se dan en la escuela, dirigiendo su atención a la interpretación del sentido que los miembros de las comunidades educativas dan a sus acciones, costumbres, hechos y declaraciones. En este paradigma, el profesor es un profesional reflexivo, técnico-crítico, mediador del aprendizaje e investigador en

la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica. En otras palabras, este paradigma estudia la naturaleza de los procesos educativos desde la perspectiva de los profesores, sus prácticas y discursos pedagógicos y sus contextos socioculturales.

Finalmente, el diseño y la implementación de la PPL deben dejar de enfocarse a las acciones de gobiernos e instituciones de nivel macro para prestar atención al trabajo a nivel micro de individuos o grupos encargados de la promoción del uso de una o unas lenguas. Para Chua y Baldauf (2011), asuntos como las políticas de nivel micro en la escuela, las prácticas docentes en el aula y el rol de los profesores como ejecutores deben convertirse en parte central del estudio de la PPL y, en últimas, informar sobre decisiones y acciones a nivel macro. Este desplazamiento de atención del nivel macro hacia el nivel micro ha llevado a repensar el *agenciamiento* de aquellos que pueden influir en los procesos, las prácticas y los discursos a nivel local. El agenciamiento origina la creación de planes y proyectos para utilizar y desarrollar sus recursos lingüísticos en respuesta a sus propios intereses y sus problemas comunicativos (Baldauf, 2006). Igualmente, este desplazamiento ha permitido pensar en la *apropiación*, la cual consiste en un proceso activo de recontextualización, remodelamiento y resignificación de la PPL por parte de los actores, de acuerdo con sus contextos de práctica diaria. Este proceso enfatiza tanto las dimensiones locales y no formales de la implementación de la PPL como el potencial creativo de los actores sociales para adoptar y reformular uno o varios de sus elementos (Sutton y Levinson, 2001).

En este contexto, la *ecología del lenguaje* y la *etnografía de la PPL* resultan ser opciones interesantes para estudiar asuntos tan diversos como el trabajo con diversidad lingüística, la promoción de aprendizaje aditivo de lenguas extranjeras o la protección de derechos humanos lingüísticos. Por una parte, la ecología del lenguaje es un enfoque que busca entender las relaciones entre multilingüismo social y elecciones lingüísticas individuales y, a la vez, es una manera para administrar estas relaciones más efectivamente (Hornberger y Hult, 2008). Por otra parte, la etnografía de la PPL es un método para examinar los agentes, los contextos y los procesos a través de las múltiples capas del proceso de diseño,

implementación y valoración de planes y programas (Johnson y Ricento, 2013). Estas formas de investigación pueden iluminar e informar varios tipos de PPL (estatus, corpus, adquisición, macro, meso, micro, nacional y local), iluminar e informar diferentes procesos de PPL (creación, interpretación y apropiación), examinar las relaciones entre diferentes capas de la PPL (desde la macro a la micro y de la política a la práctica) y abrir espacios ideológicos para crear políticas multilingües que promuevan la justicia social y práctica educativa sólida.

Conclusión

Sin duda, el desarrollo acelerado de un mundo cada vez más global e interconectado hace imprescindible el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la PPL y el sistema educativo deben responder a las necesidades sociales y los intereses económicos actuales de maneras que resulten coherentes con la diversidad de nuestra cultura. No tiene sentido apostar, entonces, por políticas lingüísticas y modelos educativos que no se ajusten a la realidad de nuestra riqueza comunicativa y la variedad de interacciones pluriculturales. Por lo tanto, Colombia debe apostar por la PPL y la educación plurilingües que favorezcan el aprendizaje integrado de lengua materna, lenguas extranjeras y lenguas indígenas en pro del enriquecimiento de la competencia comunicativa de todos los ciudadanos. Esta apuesta no se realiza solo incorporando elementos de distintas lenguas y culturas en los planes de estudio, sino integrando contenidos y planteamientos que desarrollen “una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Consejo de Europa, 2002, p. 4.). La tríada formación, investigación y política puede configurarse como un dispositivo de empoderamiento que favorezca la participación de los profesores en la toma de decisiones informadas sobre qué y cómo transformar procedimientos, estructuras y saberes escolares en pro del inicio de “una lectura de la sociedad colombiana centrada en las condiciones sociales en que se relacionan las diferentes lenguas que se manejan, en las interacciones que se dan entre las diferentes comunidades lingüísticas existentes y en las competencias comunicativas que manifiestan sus hablantes” (Trillos, 2001, p. 168).

Bibliografía

- Areiza, R., Cisneros, M. y Tabares, L. (2012). *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. Bogotá: Ecoe.
- Baldauf, R. (2004). Micro language planning. En P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. Grabe, W. G. Eggington y V. Ramanathan (eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan on the occasion of his 75th birthday* (pp. 227-239). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldauf, R. (2005). Language planning and policy research: An overview. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 957-70). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baldauf, R. (2006). Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. *Current Issues in Language Planning*, 7(2), 147-170. doi: 10.2167/cilp092.0.
- Baldauf, R. (2012). Introduction - Language Planning: Where have we been? Where might we be going? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada RBLA*, 12(2), 233-248.
- Barrantes, R. (2001). Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia. En M. Henao y J. Castro (comps.), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía* (pp. 1-35). Bogotá: Colciencias, Socolpe e Icfes. Recuperado de <http://www.socolpe.org/data/public/libros/InvestigacionPedagogia/2-2Innovaciones-EstadodelArte.pdf>.
- Bastardas, A. (2004). Sociolingüística versus política y planificación lingüísticas: distinciones entre los campos y nociones integradoras. *Revista de Llengua i Dret*, 41, 175-194. Recuperado de http://www10.gencat.net/eapc_rld/revistes/revista.2008-09-19.1839697530/article.2008-10-29.4962696262/es/at_download/adjunt.
- Caballos, M. (2006). Del bilingüismo al plurilingüismo. Una política educativa de incentivación de las L2 en la Comunidad andaluza. Teoría y realidad. En M. Bruña, M. Caballos, I. Illanes, C. Ramírez y A. Raventós (coords.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 105-1019). Sevilla: APFUE-SHF. Recuperado de <http://www.culturadelotro.us.es/actasehfi/pdf/5caballosb.pdf>.

- Caposale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas (comps.), *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32-47). Uruguay: Camus.
- Chua, C. y Baldauf, R. (2011). Micro language planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 936-950). Vol. 2. New York: Routledge.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC.
- Cooper, R. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fandiño, Y. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Revista Educación y Educadores*, 13(1), 109-124. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134>.
- Fandiño, Y. (2011). English teacher training programs focused on reflection. *Revista Educación y Educadores*, 14(2), 269-285. doi: 10.5294/edu.2011.14.2.2.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. y Varela, L. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 38-63. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/741/1267>.
- Fishman, J. A. (1974). Language planning and language planning research: The state of the art. En J. A. Fishman (ed.), *Advances in Language Planning* (pp. 79-102). The Hague: Mouton.
- García, D. (2014). Minorías lingüísticas en Colombia. Acercamiento desde las políticas públicas y los derechos humanos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 24, 163-182. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/viewFile/2765/2552.
- García, J. y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 57(2), 47-70. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000200002.

- Godenzzi, J. C. (2001). *Política lingüística y educación en el contexto latinoamericano: el caso del Perú*. Ponencia presentada en II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. Recuperado de http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/godenzzi_j.htm.
- González, G. (2012). ¿Quién necesita una lengua? Política y planificación lingüística en el departamento del Cauca. *Revista Tabula Rasa*, 17, 195-218. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-17/09gonzales.pdf>.
- Haarmann, H. (1990). Language planning in the light of a general theory of language: A methodological framework. *International Journal of the Sociology of Language*, 86, 103-126. doi: 10.1515/ijsl.1990.86.103.
- Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning: Theory and practice. En J. Cobarrubias y J. A. Fishman (eds.), *Progress in language planning: International perspectives* (pp. 269–89). Berlín: Mouton.
- Hornberger, N. (1994). Literacy and language planning. *Language and Education*, 8(1-2), 75-86.
- Hornberger, N. (2006) Frameworks and models in language policy and planning. En T. Ricento (ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 24-41). Oxford: Blackwell.
- Hornberger, N. y Hult, F. (2008). Ecological language education policy. En B. Spolsky y F. Hult (eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 280-295). Malden, MA: Blackwell.
- Johnson, D. y Ricento, T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language policy and planning: Situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 7-21. doi: 10.1515/ijsl-2013-0002.
- Kaplan, R. (2012). Language planning. *Applied research on English language*, 2(1), 1-12. Recuperado de http://uijs.ui.ac.ir/are/files/site1/user_files_98f129/vparvaresh-A-10-68-1-69fff2a.pdf.
- Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
- Ministerio de Cultura. (2008). *Programa de protección a la diversidad etnolingüística*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Compendio de políticas culturales*. Bogotá: autor.

- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares: idiomas extranjeros*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Programa nacional de inglés: English very well*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Plan nacional de lectura y escritura: Leer es mi cuento*. Bogotá: MEN.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: Unesco.
- Pulido, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Revista Lenguaje*, 40(1), 231-254. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n1/v40n1a10>.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213. doi: 10.1111/1467-9481.00111.
- Sharkey, J. (2009). Can We Praxize Second Language Teacher Education? An Invitation to Join a Collective, Collaborative Challenge. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 125-150. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2635/2122>.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-84). México: Paidós.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy: Key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: University Press.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sudbeck, K. (2015). Educational language planning and policy in Nebraska: A historical overview. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*, 25, 70-100. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=nebeducator>.
- Sutton, M. y Levinson, B. (Eds.). (2001). *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Westport, CT: Ablex.

- Trillos, M. (2001). Por una educación para la diversidad. *Revista Nómadas*, 15, 162-177. Recuperado de https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_15_14_por_una_educ.PDF
- Trillos, M. y Etxebarria, M. (16 al 20 de abril, 2002). *Legislación, política lingüística y multilingüismo en Colombia*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre Políticas Lingüísticas Linguapax IX, Barcelona, España. Recuperado de http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/CMPL2002_T2_TrillosEtxebarria.pdf.
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123-141. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551/11014>.