

M.^A DOLORES ASENSIO FERREIRO
VIRGINIA SCIUTTO

MULTILINGÜISMO Y GLOTOPOLÍTICA
EN LA UNIÓN EUROPEA Y EL MERCOSUR
ENTRE LA NORMATIVA INTEGRADORA Y LA PRÁCTICA DESIGUAL

prólogo de

DAVID LASAGABASTER



aracne



Volume pubblicato con il contributo dell'Università del Salento.
Dipartimento di Studi Umanistici.

Este volumen es el resultado de un trabajo conjunto entre M.^a Dolores Asensio Ferreiro y Virginia Sciutto, quienes colaboraron activamente en todas las etapas del proceso de investigación, redacción y revisión. No obstante, a efectos de evaluación académica individual, se ha procedido a una asignación específica de autoría para determinadas secciones del texto:

M.^a Dolores Asensio Ferreiro es responsable de los apartados 1.2.; 2.1.; 3.1.; 3.1.1.; 3.1.2.; 3.2.; 3.2.1.; 3.2.2.; 3.2.3.; 4.1.1.; 4.2.1.; 4.2.1.1.; 4.2.1.2.; 4.2.1.3.; 4.2.1.4.; 4.2.1.5.; 4.2.1.6.; 4.2.1.7.; 5.1.; 5.1.1.; 5.1.2.; 5.1.3.; 5.1.4.; 5.1.5.

Virginia Sciutto es responsable de los apartados 1.1.; 1.3.; 2.2.; 2.2.1.; 2.2.2.; 3.3.; 3.3.1.; 3.3.2.; 3.3.3.; 4.1.2.; 4.2.2.; 4.2.2.1.; 4.2.2.2.; 4.2.2.3.; 4.2.2.4.; 4.2.2.5.; 4.2.2.6.; 4.2.2.7.; 5.2.; 5.2.1.; 5.2.2.; 5.2.3.; 5.2.4.; 5.2.5.; 5.3.

Las restantes secciones del libro, incluida la Introducción, fueron elaboradas en coautoría. De forma general, puede señalarse que los apartados centrados en la Unión Europea fueron elaborados principalmente por M.^a Dolores Asensio Ferreiro, mientras que aquellos dedicados al Mercosur estuvieron a cargo, en su mayor parte, de Virginia Sciutto. Cabe destacar que esta distribución responde exclusivamente a criterios formales de adjudicación académica individual y no refleja una división sustantiva del trabajo, que fue concebido y realizado en el marco de un diálogo constante, reflexión compartida y revisión mutua entre ambas autoras.

Classificazione Decimale Dewey:

306.44094 (23.) CULTURA E ISTITUZIONI. LINGUAGGIO. Europa

**M.^A DOLORES ASENSIO FERREIRO
VIRGINIA SCIUTTO**

**MULTILINGÜISMO Y GLOTOPOLÍTICA
EN LA UNIÓN EUROPEA Y EL MERCOSUR
ENTRE LA NORMATIVA INTEGRADORA Y LA PRÁCTICA DESIGUAL**

Prólogo de

DAVID LASAGABASTER





©

ISBN
979-12-218-2083-6

PRIMA EDIZIONE
ROMA 30 GIUGNO 2025

«Cada lengua que se habla, se piensa, se sueña, es una victoria contra el olvido».

NANCY HUSTON, *Nord perdu*

ÍNDICE

- 9 *Prólogo. Multilingüismo y glotopolítica a ambas orillas del Atlántico*
DAVID LASAGABASTER
- 13 *Introducción*
- 19 CAPÍTULO I
Multilingüismo, ideologías lingüísticas y gestión de la diversidad:
bases teóricas y normativas para un análisis comparativo
1.1. El multilingüismo: entre la aspiración idealizada y la desigualdad estructural, 19 – 1.2. Protección y promoción de la diversidad lingüística en la Unión Europea y el Mercosur: evolución normativa y político–institucional, 36 – 1.3. Multilingüismo en la Unión Europea y el Mercosur: objeto, alcance y enfoque del análisis comparativo, 46.
- 59 CAPÍTULO II
Pluralismo lingüístico y gobernanza regional en la Unión Europea y el Mercosur
2.1. Unión Europea, 61 – 2.2. Mercosur, 92 – 2.2.1. *Estados Partes*, 94 – 2.2.2. *Estados Asociados*, 103.
- 111 CAPÍTULO III
Fortaleza Lingüística de la Unión Europea y del Mercosur
3.1. Fortaleza de las Lenguas 117 – 3.1.1. *Categorización de las Lenguas*, 117 – 3.1.2. *Estado de vitalidad de las Lenguas*, 119 – 3.2. Fortaleza lingüística de las Instituciones, 122 – 3.2.1. *Marco de oficialidad*, 122 – 3.2.2. *Marco de reconocimiento documental*, 124 – 3.2.3. *Marco de propuesta de políticas lingüísticas educativas*, 125, – 3.3. Fortaleza lingüística de los Estados, 126 – 3.3.1. *Regulación interna del hecho lingüístico*, 127 – 3.3.2. *Regulación externa del hecho lingüístico*, 130 – 3.3.3. *Implementación de políticas lingüísticas educativas*, 134.

137 CAPÍTULO IV

Políticas lingüísticas de la Unión Europea y del Mercosur

4.1. Esfuerzo Institucional, 139 – 4.1.1. *Unión Europea*, 141 – 4.1.2. *Mercosur*, 156 – 4.1.3. *Consideraciones finales del Esfuerzo Institucional*, 167 – 4.2. Esfuerzo Estatal, 169 – 4.2.1. *Unión Europea*, 170 – 4.2.1.1. *El aprendizaje de lenguas extranjeras en educación obligatoria*, 173 – 4.2.1.2. *Edad de introducción de lenguas extranjeras en educación obligatoria*, 190 – 4.2.1.3. *Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras en educación obligatoria*, 195 – 4.2.1.4. *El aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación profesional*, 200 – 4.2.1.5. *El tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras*, 203 – 4.2.1.6. *Objetivos de aprendizaje basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 207 – 4.2.1.7. *Consideraciones finales del Esfuerzo Estatal en la Unión Europea*, 209 – 4.2.2. *Mercosur*, 212 – 4.2.2.1. *República Argentina*, 215 – 4.2.2.2. *República Federativa del Brasil*, 220 – 4.2.2.3. *República del Paraguay*, 225 – 4.2.2.4. *República Oriental del Uruguay*, 228 – 4.2.2.5. *Estado Plurinacional de Bolivia*, 231 – 4.2.2.6. *República Bolivariana de Venezuela*, 234 – 4.2.2.7. *Consideraciones finales del Esfuerzo Estatal en el Mercosur*, 239.

241 CAPÍTULO V

Dinámicas glotopolíticas de la Unión Europea y del Mercosur

5.1. Unión Europea, 243 – 5.1.1. *Multilingüismo institucional: entre la equidad declarativa y la jerarquía operativa*, 244 – 5.1.2. *Educación multilingüe: entre la diversidad enunciada y las asimetrías funcionales*, 246 – 5.1.3. *Lenguas regionales, minoritarias y minorizadas en la Unión Europea: entre la tutela simbólica y la exclusión estructural*, 249 – 5.1.4. *Lenguas oficiales, hegemonía y exclusión: el multilingüismo como paradoja funcional*, 252 – 5.1.5. *Hacia una Glotopolítica europea inclusiva: entre el discurso y la acción*, 254 – 5.2. *Mercosur*, 255 – 5.2.1. *Políticas lingüísticas en el Mercosur: entre la retórica y la práctica*, 257 – 5.2.2. *Dimensión identitaria y soberanía lingüística*, 259 – 5.2.3. *Lenguas regionales, minoritarias y minorizadas: reconocimiento formal y relegación práctica*, 262 – 5.2.4. *Lenguas oficiales y doble filo: entre la integración y la exclusión*, 265 – 5.2.5. *Hacia una Glotopolítica decolonial e inclusiva*, 267 – 5.3. *Conclusiones: una lectura comparada*, 270.

273 *Bibliografía*309 *Relación de siglas y acrónimos*313 *Relación de gráficos, figuras y tablas*

PRÓLOGO

MULTILINGÜISMO Y GLOTOPOLÍTICA A AMBAS ORILLAS DEL ATLÁNTICO

En otoño del año 2023 realicé una estancia de investigación en la Universidad de Stellenbosch en Sudáfrica. Durante dicha estancia decidí visitar la cercana Ciudad del Cabo, ya que es uno de los mayores atractivos turísticos del país, y comencé mi visita por el puerto. Tras cruzar un centro comercial desprovisto de cualquier atisbo de belleza me asomé al mar y me di la vuelta para poder contemplar la famosa *Table Mountain* o Montaña de la Mesa. Esta majestuosa montaña, uno de los símbolos de la ciudad, ocupa un lugar prominente que domina Ciudad del Cabo desde su espectacular enclave. Sin embargo, al bajar la vista me encontré con la desagradable imagen de una serie de comercios (conocidas marcas estadounidenses como Starbucks, Kentucky Fried Chicken o MacDonald's destacaban en el paisaje) que disiparon inmediatamente el encanto visual provisto por la naturaleza y me hicieron reflexionar sobre la enorme impronta de la manida globalización y el contexto global uniformizador que esta genera. De hecho, este cúmulo de comercios de marcas internacionales podría encontrarse en infinidad de lugares a lo largo y ancho del planeta, en clara contraposición al paisaje único y cautivador que representa la Montaña de la Mesa.

Esta anécdota viene a colación de la primera palabra del título de este volumen, "multilingüismo". Del mismo modo que el concepto de multilingüismo evoca riqueza y diversidad, la experiencia que supone un viaje debería también generar vivencias únicas y diferentes de lo habitual, algo que en muchas ciudades del planeta está desapareciendo ante el proceso uniformizador que conlleva el fenómeno del turismo de masas. Esta metáfora de los daños colaterales que producen el turismo y la globalización

— las grandes marcas globales invisibilizan, entre otras cosas, el comercio local — se podría aplicar al caso del multilingüismo también, puesto que el inglés se está convirtiendo en una lengua tan dominante (en un turista ubicuo) que está conduciendo ineluctablemente a una pérdida de riqueza lingüística y cultural sin parangón en la historia de la humanidad. Como apunta Ramallo (2024: 11), “É decir, atopámonos nun multilingüismo mercantilizado (e fetichizado) no que algunhas linguas son máis valoradas que outras, coa minoración lingüística como marco xustificativo.” El caso de Sudáfrica nos puede servir nuevamente de ilustración.

Sudáfrica, un país que podríamos tildar de epítome del multilingüismo ya que su constitución de 1996 otorgó estatus oficial a 11 lenguas, cuenta a su vez con un sistema universitario en el que la política lingüística implantada por el Ministerio de Educación obliga a las universidades a utilizar las lenguas indígenas oficiales como lengua académicas, además del afrikaans (en claro retroceso) y el inglés. Sin embargo, el inglés se ha convertido *de facto* en la lengua de instrucción y su preponderancia es tal que los propios hablantes de lenguas indígenas aducen que sus lenguas no son adecuadas para el ámbito universitario (véase Lasagabaster, 2024). El hecho de que las universidades sudafricanas hayan otorgado el estatus de lengua principal de instrucción al inglés ha conducido a que el alumnado asuma de modo acrítico que su posición hegemónica es actualmente indiscutible. El ejemplo sudafricano nos sirve para presentar el pernicioso efecto que el inglés puede ejercer en la diversidad lingüística de muchos contextos, algo que las autoras Dolores Asensio Ferreiro y Virginia Sciutto escrutan de modo pormenorizado en el caso de ambas orillas del Atlántico, en concreto en el caso de la Unión Europea y del Mercosur, contextos que, como Sudáfrica, se caracterizan por una gran riqueza lingüística y cultural.

Y aquí nos encontramos con uno de los muchos méritos que las páginas de este volumen contienen, como es la comparación de dos contextos que tradicionalmente han vivido de espaldas uno del otro. Esta confrontación y el hecho de poner a Europa y a los países integrantes del Mercosur frente a frente conlleva una serie de beneficios que contribuyen a enriquecer este estudio. Por una parte, permite a las investigadoras identificar no solo aquellos aspectos que precisan de mejora, sino que también les facilita la posibilidad de dar cuenta de las mejores

prácticas puestas en marcha por las distintas instituciones analizadas. Por otra parte, este análisis comparativo contribuye a mejorar nuestra comprensión de cuáles son los factores y las condiciones que influyen en los resultados observados y que podrían pasar desapercibidos de haberse centrado en un único contexto. De este modo, las reflexiones y los resultados aportados adquieren también un carácter más general, lo que facilita su aplicación a otros contextos.

El segundo concepto fundamental en el volumen que nos ocupa es el de “glotopolítica”, que podría definirse como la gestión que los gobernantes realizan de las lenguas en contacto, la presencia de dichas lenguas en las instituciones, sus representaciones ideológicas, los conflictos lingüísticos y la legitimación o exclusión de sus hablantes. Uno de los principales focos de atención de las autoras radica en la búsqueda de un equilibrio entre lo que las autoras denominan Lenguas Regionales, Minoritarias y Minorizadas (LRMM) y aquellas lenguas que cuentan con un mayor peso global, algo que debería convertirse en práctica habitual, pero que los políticos de uno y otro bando parecen empeñados en obstaculizar, de ahí que el enfoque glotopolítico tenga una especial relevancia.

A pesar de que a primera vista la Unión Europea parezca jugar con ventaja en relación con los países incluidos en el Mercosur debido al impulso que las instituciones europeas han dado a la construcción de un modelo multilingüe que tiene como objetivo la promoción de una identidad europea multilingüe y multicultural, las trabas que está encontrando la solicitud del Gobierno español para el reconocimiento del catalán, euskera y gallego como lenguas oficiales de la UE reflejan las complejidades que la gestión del multilingüismo conlleva y la necesidad de una aproximación glotopolítica a este tipo de cuestiones. El fallido intento español en mayo de 2025 se debió a las dudas que generó la petición de oficialidad de estas tres lenguas entre algunos países europeos debido a las posibles implicaciones legales y administrativas que su aceptación conllevaría. Uno de los principales argumentos en su contra argüía que se trataría de un precedente que podría conducir a demandas similares por parte de otros países europeos con presencia de lenguas minorizadas, a pesar de que solo un puñado de países reconoce la cooficialidad de estas lenguas en sus territorios. Este es un ejemplo más de la jerarquía lingüística que impera en las instituciones no solo supranacionales, sino

también en las nacionales, regionales y locales, incluso en los contextos o instituciones que se consideran más avanzados.

Son múltiples los ejemplos de lenguas cuya falta de reconocimiento político ha desembocado en su debilitamiento (al no permitir su uso en igualdad de condiciones con la lengua mayoritaria) e incluso en su desaparición en los casos más extremos, lo que es una clara constatación del importante papel que desempeñan las investigaciones que abordan esta cuestión. Y esto es especialmente relevante en un momento histórico en el que el actual regente de la Casa Blanca, cuya impronta a escala global está fuera de toda duda, impulsa con denuedo políticas uniformizadoras y excluyentes que desgraciadamente se han convertido en el modelo a seguir por mandatarios en otros muchos puntos del planeta.

Aproximarse al multilingüismo en el contexto actual requiere por tanto de un espíritu crítico y analítico y este es un objetivo alcanzado de manera exitosa por las autoras de este volumen, por lo que los lectores encontrarán reflexiones de mucho interés y calado en sus páginas. La arcaidia lingüística ni existe ni existirá, ya que la convivencia de lenguas se ha caracterizado históricamente por las tensiones y las luchas por parcelas de poder, pero está en nuestra mano tratar de amortiguar y minimizar sus ineluctables daños colaterales y contribuir al avance hacia sociedades que respeten la diversidad en todos los ámbitos de la vida.

Junio 2025

DAVID LASAGABASTER
Universidad del País Vasco UPV/EHU

Referencias bibliográficas

- LASAGABASTER D. (2024). *Because guess what? I don't even want to speak English: English as an obstacle for the development of multilingualism at a South African institution*, «Language Policy», 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10993-024-09707-5>.
- RAMALLO F. (2024). *Ensino multilingüe, conflito lingüístico e transindividualidade*. En A. BIER y D. LASAGABASTER (eds.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas*, Universidad del País Vasco UPV/EHU, Bilbo, pp. 10–31. Accesible en: <https://laslab.org/wp-content/uploads/2024/04/Bier-y-Lasagabaster-2024-UPV-EHU.pdf>.

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre las lenguas en un escenario de intensas transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales implica, necesariamente, adoptar una posición crítica. Las lenguas no son elementos neutros ni meramente instrumentales: son campos atravesados por relaciones de poder, dispositivos de legitimación simbólica y medios privilegiados de reproducción o resistencia cultural. Esta obra nace de una inquietud común de las autoras: comprender cómo se gestionan hoy las lenguas en dos espacios regionales profundamente disímiles, pero estructuralmente comparables — la Unión Europea (UE) y el Mercado Común del Sur (Mercosur) — y qué implicancias tienen esas decisiones para las Lenguas Regionales, Minoritarias y Minorizadas (LRMM), sus comunidades hablantes y los marcos de derechos lingüísticos en conflicto.

En un contexto global en el que el discurso sobre el multilingüismo parece ganar visibilidad en las agendas académicas e institucionales, constatamos, sin embargo, una disonancia persistente entre las formulaciones normativas y las prácticas reales. Mientras se celebra la pluralidad en los documentos oficiales, las políticas concretas a menudo privilegian lenguas dominantes, invisibilizando, silenciando e incluso subordinando a otras. Este desfase entre la retórica inclusiva y las lógicas estructurales de exclusión justifica la necesidad de una mirada glotopolítica crítica, capaz de interrogar tanto los discursos como las políticas, tanto las normativas como las prácticas.

A ello se suma una preocupación global compartida por organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que alertan sobre la pérdida acelerada de lenguas en el mundo. Se estima que alrededor del 40 % de las lenguas existentes están en peligro de extinción y que menos de cien son utilizadas en el entorno digital o en los sistemas educativos. Esta realidad nos interpela no solo desde una dimensión cultural, sino también ética, política y epistémica. La desaparición de una lengua implica la pérdida de una cosmovisión, de conocimientos ancestrales y de formas singulares de interacción con el mundo. Las lenguas son uno de los grandes logros, si no el más importante, de la humanidad. Además de ser un medio de comunicación, comprenden una amplia gama de valores y creencias y constituyen una ventana a los distintos modos de mirar el mundo (Parlamento Europeo, 2013). Como subraya la OEI, garantizar el acceso a la educación en lengua materna/primera lengua (LM/L1) es hoy uno de los mayores desafíos para construir sociedades equitativas y culturalmente sostenibles.

El presente estudio se inscribe así en un cruce interdisciplinar entre la Lingüística Aplicada, la Sociolingüística crítica y la Glotopolítica con una premisa epistemológica clara: la lengua no es un instrumento neutral. Por eso, abordar las políticas lingüísticas desde una perspectiva glotopolítica¹ crítica implica asumir que todo orden lingüístico es también un orden político y económico. Este enfoque nos ha conducido a examinar los marcos normativos, los discursos institucionales y las prácticas educativas desde una óptica comparada, atenta tanto a los discursos de legitimación como a las omisiones estratégicas que configuran los límites del multilingüismo posible.

Partimos del supuesto teórico de que toda política lingüística es, en el fondo, una política de poder y, por tanto, cualquier intento por comprender el multilingüismo debe ser también un ejercicio de deconstrucción ideológica. Las lenguas son agentes de inclusión o exclusión, de reconocimiento o negación, de acceso o marginalización. Analizar su

¹ Partimos de la concepción amplia de Glotopolítica propuesta por Guespin y Marcellesi (2019 [1986]), que incluye tanto las acciones conscientes o inconscientes de la sociedad sobre el lenguaje como el análisis de las políticas lingüísticas en relación con las discursividades políticas. Esta ampliación teórica ha sido retomada y desarrollada recientemente por Arnoux (2023), quien enfatiza la necesidad de articular las intervenciones lingüísticas con los imaginarios sociales y las relaciones de poder que las atraviesan.

gestión en contextos supranacionales como la UE y el Mercosur permite observar con nitidez las tensiones entre diversidad y homogenización, entre normatividad y práctica, entre centralidad y periferia.

La pertinencia de este trabajo se articula en torno a tres factores principales. En primer lugar, los modelos de integración regional atraviesan un momento de redefinición crítica, en el que las lenguas pueden actuar tanto como puentes simbólicos como barreras estructurales. En segundo lugar, el auge del discurso sobre la diversidad lingüística contrasta con la limitada eficacia de los mecanismos de protección real de las lenguas vulnerables. En tercer lugar, es necesario replantear las políticas lingüísticas desde una perspectiva de justicia lingüística que, no solo reconozca a todas las lenguas como depositarias de saberes, portadoras de derechos y expresiones legítimas de identidad colectiva, sino que, resulta urgente además que trascienda los enfoques utilitaristas y abandone la lógica del valor económico como único criterio de legitimación.

Este volumen viene a ocupar un espacio editorial relativamente desierto al proporcionar, en un mismo título, una visión actualizada, crítica y comprensiva del multilingüismo en la UE y el Mercosur desde una mirada glotopolítica. Esta perspectiva permite desentrañar las ideologías lingüísticas subyacentes en las políticas y prácticas institucionales, evidenciando cómo las decisiones sobre las lenguas están intrínsecamente ligadas a proyectos de nación, ciudadanía e integración regional.

Esta obra pretende, por tanto, contribuir a un debate que es al mismo tiempo político, académico y ético. Apostar por el multilingüismo no es solo una cuestión técnica o pedagógica; es una apuesta por un modelo de sociedad en el que todas las lenguas — y, con ellas, todos los hablantes — tengan derecho a existir, a educarse, a participar y a construir futuro. En línea con el enfoque de Lasagabaster & Bier (2024), nos encontramos ante una jerarquía lingüística que, lejos de neutralizarse con el reconocimiento formal, se reproduce a través de políticas que privilegian ciertas lenguas por su rentabilidad simbólica y económica, mientras marginan otras cuya legitimidad social es históricamente debilitada. Esta lógica de estratificación impone barreras de acceso a derechos, oportunidades y visibilidad, lo que obliga a repensar el multilingüismo no como una coexistencia armónica de repertorios,

sino como un campo de tensiones y disputas. Con esta conciencia crítica, invitamos a lectoras y lectores a sumarse a esta reflexión sobre los caminos posibles — y necesarios — para una Glotopolítica más justa y democrática.

El presente volumen es el resultado del fruto de una larga investigación conjunta que hemos organizado en cinco capítulos que abordan el objeto de estudio desde distintas aristas analíticas y niveles de observación.

El Capítulo I establece el marco teórico–conceptual que sustenta el análisis. Se problematiza el concepto de multilingüismo, tradicionalmente asociado a una convivencia armónica de lenguas, subrayando sus contradicciones internas, desigualdades esenciales y jerarquías ideológicas. Se introducen los ideogramas lingüísticos como dispositivos históricos que han estructurado las políticas lingüísticas estatales y se defiende la necesidad de una Glotopolítica crítica como enfoque para abordar la relación entre lengua y poder en contextos regionales.

El Capítulo II aborda la cuestión del pluralismo lingüístico y la gobernanza regional en la UE y el Mercosur y se analiza, para cada bloque, el reconocimiento normativo de las lenguas, su grado de oficialidad, su presencia en el sistema educativo y su vitalidad sociolingüística. El capítulo ofrece una mirada contrastiva que pone de relieve la disparidad de modelos: mientras la UE articula un régimen institucionalizado de multilingüismo, el Mercosur se sustenta en prácticas fragmentadas y en un bilingüismo simbólico español–portugués, con escasa atención a las LRMM.

El Capítulo III introduce el concepto de Fortaleza Lingüística (FL) como herramienta analítica para evaluar la protección, la institucionalización y la vitalidad de las lenguas en ambos bloques. Se analizan dimensiones clave como la Categorización Lingüística (CL), el Estado de Vitalidad Lingüística (EVL), el Esfuerzo Institucional (EI) y el Esfuerzo Estatal (EE). A través de figuras, gráficos, tablas y clasificaciones, se revela un panorama de profundas asimetrías entre ambos bloques y dentro de ellos mismos, así como la urgencia de políticas más equitativas y sostenibles.

El Capítulo IV se concentra en las políticas lingüísticas educativas, con especial atención al papel que desempeñan en la formación de una

ciudadanía multilingüe. Partiendo de los marcos normativos y programas implementados por la UE y el Mercosur, se pone el foco en las voluntades estatales orientadas a su implementación. Si bien se han producido avances significativos, el análisis muestra cómo muchas de estas políticas operan en el plano simbólico sin traducirse en transformaciones efectivas en los sistemas educativos, reproduciendo desigualdades curriculares y jerarquías lingüísticas.

Finalmente, el Capítulo V ofrece una lectura glotopolítica comparada de ambos bloques, visibilizando las dinámicas de inclusión y exclusión que modelan la gestión de las lenguas en la UE y el Mercosur. Se evidencia cómo el discurso sobre el multilingüismo convive con una jerarquía operativa que privilegia lenguas hegemónicas — como el inglés o el español — y margina otras. El capítulo concluye con una reflexión orientada a repensar la integración regional desde una lógica de equidad lingüística, democratización simbólica y sostenibilidad cultural.

Esta obra no pretende ofrecer soluciones cerradas ni recetas institucionales. Su vocación es crítica, exploratoria y propositiva. Aspiramos a desnaturalizar los supuestos dominantes sobre el multilingüismo, a visibilizar las brechas entre discurso y práctica y a contribuir a una reflexión colectiva para que todas las lenguas sean reconocidas como vehículos legítimos de ciudadanía, conocimiento y pertenencia. Solo a través de una acción glotopolítica decidida, basada en derechos y no en discursos, podremos avanzar hacia futuros regionales más plurales y sostenibles. En este esfuerzo, esperamos contribuir al debate académico, pero también a la transformación de las políticas públicas, en un momento en que la justicia lingüística no puede seguir siendo postergada.

CAPÍTULO I

MULTILINGÜISMO, IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD BASES TEÓRICAS Y NORMATIVAS PARA UN ANÁLISIS COMPARATIVO

1.1. El multilingüismo: entre la aspiración idealizada y la desigualdad estructural

Al iniciar esta reflexión, nos proponemos pensar el multilingüismo¹ más allá de su definición habitual como mera coexistencia de lenguas en un mismo territorio. Lo entendemos, en cambio, como un fenómeno atravesado por relaciones de poder, configurado históricamente por dinámicas ideológicas, políticas y sociales, tal como subrayan Martín Rojo & Pujolar (2020) en su análisis crítico del multilingüismo contemporáneo. El multilingüismo, más allá de concebirse como una manifestación territorial y social en la que coexisten varias lenguas y de representar una aspiración idealizada y armoniosa de las sociedades, es escenario de constantes tensiones, conflictos y jerarquizaciones lingüísticas que condicionan la vida y el porvenir de las Lenguas Regionales, Minoritarias y Minorizadas (LRMM).²

¹ A lo largo de este trabajo empleamos el término *multilingüismo*, en consonancia con las categorías teóricas de Lasagabaster (2003, 20): «(i) Multilingüismo social: tiene lugar cuando se produce la presencia de varias lenguas en la vida diaria de una comunidad. (ii) Multilingüismo individual: consiste en la utilización de varias lenguas en la vida diaria de un individuo. (iii) Multilingüismo escolar/universitario: en un sentido amplio podría definirse como la presencia de más de dos lenguas en el currículum. En un sentido más estricto se trataría de la utilización de más de dos lenguas como medio de instrucción».

² En el presente estudio se emplea la sigla LRMM para designar a las Lenguas Regionales, Minoritarias y Minorizadas, categoría que abarca aquellas lenguas que no ostentan la condición de mayoría en ningún territorio, carecen de reconocimiento estatal en cualquier país, y presen-

En el plano discursivo, el multilingüismo ha sido interpretado como sinónimo de riqueza cultural, diversidad comunicativa y apertura global. Esta romantización, como advierte Canagarajah (2012), se basa en una visión superficial que celebra la coexistencia de lenguas sin atender a las dinámicas de poder, las asimetrías sociolingüísticas y las tensiones que configuran los espacios multilingües. Tal enfoque corre el riesgo de invisibilizar las desigualdades estructurales que afectan a los hablantes de lenguas minorizadas y a los procesos de negociación lingüística que caracterizan la comunicación en contextos globalizados. Desde nuestra mirada crítica, consideramos que esta visión edulcorada no refleja la complejidad esencial que define la convivencia lingüística real. El multilingüismo no implica *per se* la existencia de equidad ni de igualdad entre las lenguas, sino simplemente su coexistencia física o simbólica, que suele inscribirse en regímenes de diglosia,³

tan un grado crítico de vitalidad lingüística conforme a escalas internacionales como la *Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale* (EGIDS) (Lewis & Simons, 2010). Por su parte, reservamos la sigla LRM (Lenguas Regionales o Minoritarias) exclusivamente para referirnos a aquellas lenguas reconocidas en el marco de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (CELRM) (Consejo de Europa, 1992). La distinción terminológica permite delimitar con mayor precisión el objeto de análisis, incluyendo bajo la denominación LRMM casos como el del occitano en Francia o el guaraní ñandeva en Brasil, lenguas sin estatus normativo nacional y sometidas a procesos sostenidos de minorización.

³ El concepto de *diglosia*, introducido por Ferguson (1959), describe la coexistencia de dos variedades lingüísticas — una "alta" (H), asociada a funciones formales y prestigiosas, y una "baja" (L), vinculada a usos cotidianos — dentro de una misma comunidad. Este modelo, centrado inicialmente en variedades de una misma lengua (como el árabe clásico y el dialectal), fue ampliado por Fishman (1967), quien lo adaptó a situaciones de bilingüismo funcionalmente diferenciado, permitiendo así considerar casos en los que se relacionan dos lenguas distintas, como en el Paraguay (español y guaraní) o en zonas andinas (castellano y quechua/aimara). Sin embargo, esta conceptualización ha sido objeto de múltiples revisiones. Dorian (1994) y Romaine (1995) subrayan que los modelos diglósicos tradicionales tienden a invisibilizar la variación interna, el dinamismo social y las relaciones de poder que estructuran las jerarquías lingüísticas. En la misma línea crítica, Skutnabb-Kangas (1990) argumenta que la diglosia suele enmascarar procesos de *subordinación estructural* de lenguas minoritarias o minorizadas, especialmente en contextos educativos y administrativos. Más recientemente, autores como García (2009) han propuesto enfoques alternativos, como el *translanguaging*, para superar la rigidez de los marcos diglósicos tradicionales y reconocer el repertorio lingüístico como una práctica dinámica e híbrida, especialmente en contextos de multilingüismo social. Así, el uso del término "diglosia" en este trabajo no alude a una mera división funcional idealizada, sino que remite a un régimen sociolingüístico atravesado por relaciones de poder, ideologías lingüísticas dominantes y desigualdades históricas.

ambilingüismo⁴ e incluso epilingüismo,⁵ donde predominan lógicas de subordinación y asimetría lingüística. Tal como han advertido Siemund (2023) y Pavlenko (2023), el ideal del multilingüismo contrasta con las dinámicas de concentración y homogeneización lingüística impulsadas por la globalización y el dominio de lenguas hegemónicas. Como afirman Lasagabaster & Bier (2024):

Hoy día el término «multilingüismo» se ha convertido en una palabra de moda, ya que son muchas las personas e instituciones que consideran que su mero uso se asocia automáticamente a progresismo, igualdad, respeto e incluso vanguardia. Curiosamente son muchos quienes se postulan como adalides del multilingüismo cuando este involucra lenguas internacionales y de prestigio (como, por ejemplo, el castellano y el inglés), pero se muestran mucho más reticentes cuando el mismo término también incluye una lengua minorizada. Así podríamos distinguir entre un multilingüismo aristocrático y otro plebeyo, es decir, nos encontraríamos ante una jerarquía lingüística en la que unas lenguas nos conducen inmediatamente a un resplandeciente futuro, mientras otras parecen quedar irremediamente ancladas en un sombrío pasado.

El análisis de la distribución global de las lenguas refuerza esta postura. Actualmente contabilizamos aproximadamente 7.000 lenguas en el mundo, pero una cifra alarmante de hablantes se concentra en tan solo una decena de lenguas mayoritarias. Más del 40 % de la población mundial se comunica en mandarín, inglés o español, mientras miles de LRMM enfrentan riesgos serios de desaparición. Esta realidad revela una clara hegemonía lingüística, resultado de dinámicas históricas de imperialismo, colonización, globalización y poder institucional y estatal, que amenazan la sostenibilidad de la diversidad lingüística y cultural del planeta. Nos enfrentamos, entonces, a la pregunta inevitable: ¿cómo pueden las LRMM sobrevivir y convivir junto a las lenguas de Estado? Como advierte Born

⁴ Del Moral se refiere al *ambilingüismo* aclarando que «La necesidad de manejar dos lenguas como maternas o nativas en la vida diaria es mucho más frecuente de lo que dejan sospechar las fronteras políticas. Con mayor o menor intensidad, conviven dos lenguas. Por eso no existen hablantes de bretón ni de galés monolingües, pues el francés y el inglés respectivamente se presentan como irrenunciables con la misma gracia y fineza».

⁵ Según Haugen (1972), esta perspectiva reconoce el impacto de las lenguas dominantes en la adopción de lenguas minorizadas y en la creación de repertorios multilingües.

(2001), las organizaciones internacionales, multinacionales y supranacionales desempeñan un papel fundamental en esta labor. Así, las políticas lingüísticas — término paraguas que incluye también nociones como planificación lingüística, gestión de lenguas, normalización y normativización lingüística — son herramientas decisivas que, en manos del poder institucional y estatal, pueden garantizar o anular la presencia efectiva de las lenguas en el espacio público (Boyer, 2008). El caso del gallego, descrito por Monteagudo (1999), es paradigmático de esta tensión entre percepción social y estatus lingüístico:

[...] durante moito tempo, para a maioría da poboación galega o galego era un dialecto do castelán, mentres que os círculos científicos tenderon a considerarlo máis ben un dialecto do portugués. entre estas dúas opinións, desde hai aproximadamente un século e medio, unha elite de intelectuais galegos tratou de er guer o galego á categoría de lingua cunha identidade propia (Monteagudo 1999).

Esta «esquizoglosia», como la define Monteagudo (1999), pone de relieve el conflicto identitario y simbólico que atraviesan muchas LRMM en la Unión Europea (UE) y el Mercado Común del Sur (Mercosur). A pesar de los avances legislativos en materia de protección del multilingüismo, persisten interrogantes fundamentales. ¿Son realmente eficaces las políticas lingüísticas en vigor para garantizar la supervivencia de las LRMM? ¿Qué rol juega el poder económico y político en su definición y aplicación? ¿Cómo se puede asegurar que el multilingüismo se traduzca en una realidad tangible en la educación, la administración y la sociedad? Abordar estas preguntas requiere adentrarse en el análisis de las ideologías lingüísticas y los discursos que, a lo largo del tiempo, han moldeado la relación entre lenguas dominantes y subordinadas, representando las ideas preconcebidas y las construcciones ideológicas relacionadas con el valor, el uso y el prestigio de las lenguas a través de ideogemas lingüísticos.

Al respecto, Arnoux (2000a) propone una secuencia histórica de «ideogemas lingüísticos» que marcan el devenir de las lenguas y las prácticas institucionales que las regulan. Como señalan Moreno Cabrera (2000) y Guespin & Marcellesi (2019 [1986]), estos influyen en políticas lingüísticas que refuerzan o cuestionan jerarquías entre lenguas.

El primero de estos ideogramas — «Un Estado, una nación, una lengua» (Arnoux, 2000a: 5) — se consolida con el nacimiento del Estado-nación moderno. Esta doctrina asocia homogeneidad lingüística con cohesión nacional y ha sido usada históricamente para justificar políticas asimilacionistas. Casos emblemáticos son la imposición del francés tras la Revolución Francesa, la promoción del italiano estándar durante la unificación de Italia o la política lingüística del franquismo, que relegó al catalán, euskera y gallego.

El segundo ideograma — «La lengua superior corresponde a la sociedad más avanzada» (Arnoux, 2000a: 6) — encuentra sus raíces en la Ilustración. En este marco, las lenguas normativizadas y asociadas al poder colonial y estatal fueron consideradas superiores. Este principio operó en la expansión del inglés en India durante el Imperio británico, en la imposición del francés en África o en la marginalización de lenguas indígenas en los sistemas educativos del siglo XX. Se trata de un proceso que aún hoy reverbera en los modelos de escolarización en muchas regiones del mundo.

El tercer ideograma — «Las lenguas nacen libres e iguales en derechos» (Arnoux, 2000a: 11) — surge en el contexto de los derechos humanos y la diversidad cultural del siglo XX. Impulsado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO, este discurso ha producido documentos como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948) o la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (Consejo de Europa, 1992). A pesar de su valor normativo, la igualdad formal no siempre se traduce en equidad material.

Finalmente, el cuarto ideograma — «Todas las lenguas, como las especies, tienen derecho a la vida» (Arnoux, 2000a: 13) — se vincula con las corrientes ecolingüísticas contemporáneas. El concepto de «muerte lingüística» (Crystal, 2000), el monitoreo de lenguas en peligro por parte de *Ethnologue*⁶ o la revitalización del gaélico o el hebreo, muestran una

⁶ *Ethnologue: Languages of the World* es una publicación de *SIL International (Summer Institute of Linguistics)*. Se trata de una de las bases de datos más completas y reconocidas a nivel mundial que proporciona información descriptiva, estadística y geográfica sobre todas las lenguas vivas conocidas del planeta y en base a la que articulamos este trabajo. Véase Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2023).

creciente conciencia sobre la importancia de conservar la diversidad lingüística como patrimonio común.

En este sentido, creemos necesario precisar que el vínculo entre lengua y política no es reciente. Históricamente, procesos como la latinización durante la expansión del Imperio Romano, la difusión del español en América Latina, o la expansión del inglés y el francés en Asia y África reflejan igualmente la ideología de cada momento histórico y el impacto lingüístico provocado.

Lo que deseamos destacar es que los ideogramas no son construcciones neutras ni inocentes: condicionan profundamente tanto la formulación como la implementación de políticas lingüísticas, la percepción social de las lenguas y, por ende, la visibilización — o invisibilización — de comunidades que, al carecer de reconocimiento lingüístico y cultural, ven amenazada su identidad colectiva. Estas comunidades quedan atrapadas en un vacío simbólico que, en la mayoría de los casos, conduce al aislamiento y a la marginación sociolingüística.

Subyace por consiguiente en el trasfondo que los ideogramas son, en efecto, ideologías lingüísticas que, como afirma Silverstein (1979), constituyen una racionalización de las estructuras y prácticas del lenguaje desde la perspectiva de los hablantes; o, en palabras de Kroskrity (2000), conforman un «enjambre» conceptual que articula representaciones del lenguaje funcionales a los intereses de determinados grupos socioculturales. Irvine (1989), por su parte, define la ideología de la lengua como el sistema cultural de ideas, cargadas de intereses políticos y morales, acerca de relaciones sociales y lingüísticas. Así, la ideología lingüística implica una distinción entre lenguas (o variedades/registros) y entre grupos y supone un contexto cultural y/o político de diferenciación (Gal & Irvine, 1995) y siempre tiene que ver con relaciones de 'fuerza' (Véron, 1978; Fabian, 1991 y Errington, 2007). Para Del Valle (2016), «las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas, alcanzando un alto grado de institucionalización». Jansen (2023) llega a identificar tres ideologías dominantes que estructuran las narrativas migratorias: la de una nación—una lengua, la del hablante

nativo estándar y la del inglés como lengua global. Si bien algunos migrantes cuestionan estas ideologías, también las reproducen al asociar la pertenencia y la ciudadanía con la competencia perfecta en la lengua nacional. Aunque los participantes resisten la marginación basada en ideologías excluyentes de nacionalismo lingüístico y nativismo, simultáneamente reproducen el ideal del hablante nativo y el modelo del Estado–nación lingüísticamente homogéneo. Esta tensión entre resistencia y reproducción ideológica es útil para analizar cómo el multilingüismo idealizado puede consolidar jerarquías normativas en vez de desmontarlas, incluso entre sujetos migrantes.

Sostenemos que se trata de poder y/o de prestigio, por tanto, de una ideología lingüística de índole política, utilizada como instrumento sociopolítico y estrechamente vinculada a políticas lingüísticas elaboradas históricamente por los Estados. Así pues, el estudio de las políticas lingüísticas ha sido tradicionalmente abordado desde la planificación estatal, centrada en la regulación del estatuto, el corpus y los procesos de adquisición de las lenguas. Este enfoque, que tiene en Cooper ([1989] 1997) y Calvet (1987) a sus principales exponentes, sitúa al Estado como el actor central en la definición de qué lenguas deben enseñarse, preservarse o promoverse y con qué objetivos. La política lingüística, en efecto, no podemos considerarla como una actividad meramente técnica, sino profundamente ideológica, donde factores económicos, ideológicos y de poder influyen decisivamente en conceder mayor o menor prestigio y espacio a unas lenguas sobre otras. De este modo, se configuran escenarios que van desde formas de coexistencia jerarquizada hasta modelos de equilibrio efectivo entre lenguas, tal como lo ilustran diversas situaciones de bilingüismo, multilingüismo, equilingüismo⁷ o epilingüismo, entre otros. Estas categorías permiten analizar las múltiples configuraciones posibles de convivencia lingüística y sus implicaciones sociopolíticas.

⁷ El equilingüismo promueve un balance equitativo en el tratamiento y uso de lenguas dentro de un territorio, evitando jerarquías o desigualdades. Este concepto busca garantizar la igualdad lingüística en contextos educativos, administrativos y sociales. Un caso paradigmático es el modelo lingüístico de Suiza, donde se promueve la coexistencia de alemán, francés, italiano y romanche (Skutnabb–Kangas, 2000).

No obstante, en las últimas décadas, el concepto de «políticas lingüísticas» ha sido revisado y ampliado a partir del desarrollo de una perspectiva más compleja e interdisciplinaria: la «Glotopolítica», que analiza las interrelaciones entre el poder y la lengua, examinando cómo las decisiones políticas afectan a las prácticas lingüísticas y viceversa. El término Glotopolítica fue acuñado por Guespin & Marcellesi (2019 [1986]) para englobar los hechos de lenguaje en los que la acción social adquiere una dimensión política. Según estos autores, toda política lingüística es, en esencia, una práctica de poder que influye en las identidades colectivas. En su opinión, la Glotopolítica estudia las diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, ya sea a nivel normativo, institucional o discursivo y abarca fenómenos como la legislación sobre el estatus de lenguas oficiales (LO) y minoritarias o la represión de ciertos usos lingüísticos en contextos educativos o administrativos. El término *glottopolitics* había sido empleado previamente por Hall (1950) y Haugen (1971) para referirse a la gestión gubernamental de lenguas en contacto, con énfasis en el elemento institucional. Sin embargo, no tuvo gran impacto hasta que se consolidó la tradición francesa iniciada por Marcellesi y Guespin, popularizando su definición. Esta visión fue desarrollada con fuerza en América Latina por Arnoux (2000a) y Arnoux & Nothstein (2013), quien dotó a la Glotopolítica de un enfoque histórico y crítico que permite analizar no solo la gestión formal del lenguaje, sino también las representaciones ideológicas, los conflictos discursivos y las dinámicas de legitimación o exclusión de los sujetos hablantes. Para esta autora, se trata de un campo que estudia las formas en que las lenguas participan en la construcción de hegemonías culturales, en la constitución de ciudadanía diferenciadas y en la reproducción de jerarquías sociales a través de prácticas lingüísticas, educativas y mediáticas (Arnoux 2000a, 2000b, 2011a, 2011b, 2016a). Desde esta perspectiva, Arnoux & Del Valle (2010) plantean la Glotopolítica como el análisis de las representaciones ideológicas del lenguaje dentro de las políticas lingüísticas, entendidas como los discursos y prácticas que regulan el estatus y uso de las lenguas en la sociedad. Este campo no solo incluye las decisiones estatales explícitas, sino también las decisiones políticas que condicionan las percepciones y el uso de las

lenguas y su legitimidad y resignifican su valor en función de contextos cambiantes. Las dinámicas glotopolíticas, tanto como la representación simbólica de las lenguas, son claves para entender su estatus y vitalidad en el presente.

Debemos resaltar que, a pesar de que el interés por el contacto entre lenguas y culturas ha sido un eje de investigación tradicional en disciplinas como la Lingüística, Filosofía y Antropología, en el contexto actual de globalización y del incremento de migraciones humanas por razones políticas, económicas y de seguridad, la relación entre lengua y política ha cobrado aún más relevancia. Como resultado, el estudio del lenguaje como herramienta de poder y control ha sido incorporado en el ámbito de las relaciones internacionales y en diversos estudios académicos. Una posición interesante a este respecto es la teoría que introdujo Wallerstein (1974), la teoría del sistema-mundo, describiendo cómo la economía capitalista global se estructura en una división del trabajo que perpetúa la desigualdad entre países del centro, la semiperiferia y la periferia. Este autor proponía que el capitalismo opera a través de una división internacional del trabajo que clasifica a los países en tres categorías: centro, semiperiferia y periferia. Esta estructura jerárquica se mantiene mediante relaciones económicas desiguales, donde las naciones periféricas y semiperiféricas suelen quedar subordinadas a los intereses del centro, incluso en procesos de integración regional. En este sentido afirmaba que estas integraciones, aunque parten desde posiciones desiguales (centrales, secundarias y periféricas), mantienen la dinámica del sistema económico mundial.

Para que las regiones periféricas logren estabilidad, deben construir un espacio articulado políticamente, donde se desarrollen prácticas de participación y una nueva ciudadanía. Este proceso ha llevado a reflexionar sobre el papel de las lenguas en la integración regional, promoviendo políticas que regulen su estatus y fomenten el aprendizaje de lenguas dentro de las áreas integradas. Sin embargo, la gestión del multilingüismo en estos contextos no solo requiere la promoción de lenguas mayoritarias con influencia global, sino también la protección de LRMM, muchas de las cuales han sido desplazadas a márgenes comunicativos.

Como desarrollaremos a lo largo de este estudio, la supervivencia de las LRMM frente a las lenguas estatales plantea un complejo entramado de desafíos estructurales, sociopolíticos y jurídicos y juegan un papel clave para equilibrar la coexistencia lingüística y evitar la pérdida de diversidad. Las dinámicas de homogeneización cultural y los modelos de monolingüismo promovidos históricamente por los Estados han limitado la presencia y funcionalidad de muchas lenguas, dificultando su transmisión y uso en espacios educativos, administrativos y públicos. Por ello, creemos que la gestión del multilingüismo debe incluir estrategias de planificación lingüística que garanticen no solo el reconocimiento, sino también la revitalización y la integración efectiva de todas las lenguas presentes en un territorio, fomentando un equilibrio equitativo entre identidad regional y cohesión nacional.

La coexistencia de las LRMM con las lenguas mayoritarias requiere, en consecuencia, estrategias activas de gestión lingüística, centradas en procesos de *Ausbau*,⁸ proceso de desarrollo y elaboración lingüística, que garanticen su elaboración, codificación, estandarización y normalización. Como veremos, estas acciones no solo deberían producirse en el plano normativo, sino que han de encontrar anclaje real en la vida cotidiana de los hablantes, promoviendo su uso efectivo en espacios públicos, educativos y administrativos, así como asegurando la transmisión intergeneracional y su valoración social.

Observamos igualmente la gestión del multilingüismo en contextos institucionales, encontrando en organizaciones supranacionales un campo de aplicación particularmente revelador. Tal como se observa en bloques como la ASEAN (Asociación de Naciones del Sudeste Asiático, s.f.), el NAFTA (*North American Free Trade Agreement*, 1994), el

⁸ El término *Ausbau* se refiere al proceso de desarrollo y elaboración lingüística mediante el cual una lengua se estandariza y adquiere funciones específicas en distintos ámbitos sociales, como la educación, la administración y la comunicación pública. El concepto fue desarrollado por Kloss (1993) en el estudio de la clasificación de lenguas y hace referencia a la planificación lingüística destinada a fortalecer una lengua, diferenciándose de otras con las que comparte similitudes estructurales. En este proceso, la lengua se dota de una gramática normativizada, un léxico técnico y un uso institucionalizado, permitiéndole alcanzar un mayor estatus y autonomía. Los procesos de *Ausbau* han sido esenciales para la consolidación de lenguas minoritarias que buscan reconocimiento oficial y estabilidad dentro de sus comunidades lingüísticas. Algunos ejemplos incluyen la estandarización del catalán, euskera y gallego en España, así como el caso del luxemburgués, que pasó de ser considerado un dialecto del alemán a una LO.

Mercosur o la UE, el carácter multilingüe y plurinacional de estas entidades influye en la configuración de sus políticas de comunicación y en su interacción con la ciudadanía; mientras algunas instituciones optan por el monolingüismo o el bilingüismo funcional, otras, como la UE, han construido un modelo multilingüe que no solo reconoce múltiples LO, sino que promueve activamente una identidad multilingüe y multicultural.

Para gestionar la diversidad lingüística y las jerarquías establecidas, resulta fundamental comprender el concepto de «derecho lingüístico» como instrumento para su protección. La notable disparidad entre el número de lenguas existentes (alrededor de 7.000) y el de Estados reconocidos (unos 200) pone de manifiesto un profundo desajuste estructural. Frente a ello, el Derecho Lingüístico — definido como el conjunto de normas que regulan el uso de lenguas en una determinada comunidad política (Ruíz Vieyetz, 2019) — se presenta como un marco imprescindible para la gestión institucional del multilingüismo. Pero, como advierte el autor (2022), el principal reto no reside en la ausencia de marcos jurídicos, sino en la persistencia de una lógica monolingüe que asocia la estatalidad con la unicidad lingüística. Coincidimos con esta concepción pues obstaculiza el desarrollo pleno de las LRMM y perpetúa su subordinación. Efectivamente, las lenguas carentes de reconocimiento político sufren un debilitamiento progresivo, especialmente en contextos donde el poder institucional es determinante para su vitalidad y normalización.

La evolución jurídica de las lenguas ha estado históricamente condicionada por procesos de consolidación estatal excluyentes, que han delimitado qué usos lingüísticos eran legítimos dentro de sus territorios. No obstante, como veremos, las normas jurídicas, aunque fundamentales para elevar el prestigio de una lengua, no garantizan su uso real.⁹ Sin embargo, el principal obstáculo persiste: la falta de oficialidad. Por ejemplo, el 80 % de los Estados europeos reconoce jurídicamente solo una lengua, lo que afecta gravemente los derechos de las comunidades lingüísticas minoritarias. Tal como indica Ruíz

⁹ El caso del catalán o del gallego, cuya resistencia se ha sostenido a pesar de restricciones impuestas por regímenes autoritarios, demuestra que la voluntad social también constituye un pilar clave.

Vieytez (2022), el estatus jurídico de una lengua, más que su número de hablantes determina sus posibilidades de desarrollo y preservación. La realidad es que la imposición histórica del monolingüismo como herramienta de construcción nacional ha debilitado la diversidad lingüística. Como afirma Asensio Ferreiro (2023), este fenómeno cobra especial relevancia en la actualidad en lo que la autora denomina «monoanglolingüismo», en cuanto supone la negación de otros en beneficio de uno mismo.

Las LRMM han sido percibidas tradicionalmente como amenazas a la cohesión social, lo que ha motivado políticas de asimilación forzada, desplazamiento lingüístico y restricción de su uso en la vida pública y en la educación.¹⁰ De hecho, muchos estudios, como los de Austin & Sallabank (2011), Crystal (2000), Fishman (1991), Gorter, D., Zenotz, V., & Cenoz, J. (2014) y Skutnabb-Kangas *et al.* (2009), alertan sobre la acelerada desaparición de idiomas: estiman que la mitad de las lenguas actuales podrían extinguirse durante este siglo (Lewis, 2009).

Como anticipamos, uno de los frentes más determinantes en la supervivencia de las LRMM se encuentra en el ámbito educativo. Sin embargo, tal como advierten organismos como la UNESCO (1996), el Consejo de Europa (1992, 2003, 2010), la Comisión Europea (1995, 1996) o el Parlamento Europeo (1981, 1990, 2013), la mera enseñanza de estas lenguas como asignaturas accesorias resulta insuficiente.¹¹

En definitiva, la protección jurídica de las LRMM y la gestión eficaz del multilingüismo requieren una acción concertada que integre voluntad política en la normalización, normativización y planificación lingüística adecuada junto con el compromiso social en el reconocimiento identitario de todas las lenguas. Como sostenemos en este trabajo, el futuro de la diversidad lingüística depende de la capacidad colectiva de superar visiones monolingües de los Estados,

¹⁰ Frente a estas prácticas, las comunidades afectadas han articulado una respuesta política y jurídica, llevando sus reclamaciones ante instancias como el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), especialmente en lo relativo al derecho a un juicio justo y al derecho a la educación en lengua propia.

¹¹ Las propuestas de Arnaiz *et al.* (2010), centradas en actividades experienciales, uso de tecnologías y vinculación con contextos extramuros, así como las de Mendoza Fillola (2005), que resaltan el papel de la literatura en la enseñanza de LRMM, ofrecen perspectivas innovadoras para una educación verdaderamente inclusiva.

impulsando normativas inclusivas y fomentando entornos educativos que valoren y reproduzcan la pluralidad lingüística. Solo mediante una Glotopolítica crítica y comprometida será posible resistir a la hegemonía de unas pocas lenguas y preservar el patrimonio cultural que encarnan las lenguas minoritarias.

En este sentido, consideramos que el enfoque glotopolítico se revela especialmente útil en nuestro estudio ya que nos permite abordar dos contextos de alta heterogeneidad sociolingüística, como los que caracterizan a la UE y el Mercosur, donde las políticas lingüísticas no pueden ser comprendidas únicamente como decisiones técnicas o administrativas, sino como intervenciones atravesadas por ideologías, tensiones históricas y proyectos de integración. Ambos bloques representan dos escenarios clave para observar estas dinámicas. Como veremos, mientras la UE ha logrado institucionalizar políticas multilingües que reconocen más de 60 LRMM, el Mercosur prioriza el bilingüismo entre español y portugués, con escasa atención a lenguas indígenas como el guaraní, el quechua o el mapuche. Este contraste evidencia la brecha entre los marcos normativos y su aplicación práctica, particularmente en el ámbito educativo. En este sentido Dafouz (2025), con respecto a la inclusión de las lenguas cooficiales en la educación superior, afirma que es fundamental garantizar, por ejemplo, el acceso a la educación universitaria en estas lenguas, de manera que se conserve su uso en la comunidad educativa en general y, por ende, en el entorno socioeconómico y profesional más inmediato. Efectivamente, la educación, como piedra angular de cualquier proyecto democrático, debe incorporar la diversidad lingüística como principio estructurante. La globalización afecta profundamente a la educación y, por ello, es indispensable concebirla también como espacio de promoción del pluralismo lingüístico. La planificación lingüística en los sistemas escolares debe ajustarse a cada contexto sociopolítico, pero sin perder de vista la justicia lingüística como horizonte.

En esta lógica, las integraciones regionales — como el Mercosur o la UE — no solo buscan consolidar espacios económicos comunes, sino también construir sentidos compartidos, legitimidades culturales y vínculos simbólicos que requieren políticas lingüísticas deliberadas. Sin embargo, estas políticas no parten de condiciones igualitarias:

responden a asimetrías estructurales entre regiones centrales y periféricas, como señala Wallerstein (1974), y reproducen, muchas veces, las jerarquías coloniales que históricamente han subordinado a ciertas lenguas y a sus hablantes. Desde esta mirada, los procesos históricos de expansión lingüística — como la latinización durante el Imperio Romano, la imposición del español en América Latina, o la difusión del inglés en África y Asia — no pueden ser entendidos sin considerar la dimensión política del lenguaje como instrumento de dominación. En la contemporaneidad, esa lógica persiste en la hegemonía del inglés como lengua global, promovida por organismos internacionales, empresas transnacionales y sistemas educativos, muchas veces en detrimento de otras lenguas regionales o subalternas. Tal como advierte Del Valle (2023), en la etapa actual del capitalismo global, la lengua cumple un papel estratégico en la estructuración de los espacios regionales: regula el acceso a los bienes simbólicos y materiales, moldea formas de pertenencia y constituye una herramienta de control en la configuración de las nuevas ciudadanías.

La UE constituye un caso paradigmático de Glotopolítica institucionalizada,¹² donde se promueve una visión del multilingüismo asociada a valores de movilidad, empleabilidad y cohesión. No obstante, como advierten Baggioni (1997) y Phillipson (2003), este modelo convive con una fuerte centralidad del inglés, que opera como lengua franca en los ámbitos científicos, comerciales y tecnológicos, desplazando a otras LO o regionales. La Glotopolítica europea, por tanto, revela una tensión entre el discurso de la diversidad lingüística y las dinámicas reales de concentración lingüística en torno a lenguas de alto capital simbólico. En esta esfera de capitalismo global, existen claramente las tensiones existentes entre lenguas dominantes y dominadas, tal y como se observa en contextos anglófonos donde el concepto «*Languages Other Than English*» (LOTE)¹³ a menudo implica

¹² A través de instrumentos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y la Recomendación del Consejo de la UE sobre un enfoque integral para la enseñanza de lenguas (2019).

¹³ El término LOTE se originó en Australia como una evolución del concepto de «lengua patrimonial» (*heritage language*), que inicialmente se utilizaba en Canadá para referirse a lenguas distintas del francés y el inglés. Posteriormente, este término fue adoptado por investigadores y responsables de políticas educativas en Estados Unidos. En la actualidad, LOTE se

que estas lenguas, es decir las lenguas dominadas, son vistas como accesorias, prescindibles, incluso en territorios donde constituyen el medio de vida de comunidades enteras.

Por su parte, en el Mercosur,¹⁴ la Glotopolítica se articula con procesos de construcción nacional y regional que enfrentan desafíos distintos,¹⁵ donde se evidencia una orientación política centrada en la integración económica antes que, en la equidad lingüística, perpetuando formas de exclusión cultural que vulneran derechos colectivos y debilitan el tejido social. La implementación de políticas lingüísticas ha sido fragmentaria y muchas veces simbólica, revelando una débil articulación entre el plano normativo y el plano operativo (Rubio Scola *et al.*, 2023). Al mismo tiempo, la persistencia de modelos escolares monolingües, centrados en el inglés como única lengua extranjera (LE) obligatoria, pone en tensión la retórica integracionista con las lógicas neoliberales del mercado lingüístico. Desde una perspectiva decolonial, la Glotopolítica permite visibilizar cómo se reproducen los efectos de la colonialidad del saber, del poder y del lenguaje, que jerarquiza saberes, comunidades y formas de hablar. Como plantea Mignolo (2005), la modernidad impuso una «epistemología del punto cero» que universalizó los parámetros lingüísticos europeos, invisibilizando los repertorios propios de América Latina, África o Asia. En este marco, la promoción de un multilingüismo regional que recupere las lenguas locales reconozca la intercomprensión entre español y portugués y cuestione la hegemonía acrítica del inglés, se constituye como una estrategia glotopolítica contrahegemónica y de justicia lingüística.

emplea para describir programas educativos que enseñan lenguas diferentes al inglés, reflejando así la diversidad lingüística presente en las comunidades locales.

¹⁴ Los casos de Bolivia y Paraguay, donde coexisten varias lenguas en contextos de diglosia estructural, ilustran con fuerza la necesidad de políticas glotopolíticas que reconozcan, protejan y promuevan las lenguas originarias. La implementación de la EIB en Bolivia y la cooficialidad del guaraní en Paraguay son avances relevantes, pero que aún enfrentan obstáculos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de materiales y la persistencia de estigmas sociales hacia las lenguas indígenas (Blanco, 2016; Penner, 2016).

¹⁵ Esto sucede porque las políticas lingüísticas han buscado articular la diversidad idiomática mediante el impulso del bilingüismo español-portugués. La sanción de leyes como la *Ley 11.161/2005* (Brasil, 2005) y la *Ley 26.468/2009* (Argentina, 2009) representó un intento por institucionalizar esa visión.

En este trabajo, abordamos por tanto el multilingüismo desde una perspectiva crítica que trascienda las narrativas convencionales y ponga en cuestión los discursos hegemónicos que lo presentan como un principio incuestionable de diversidad y progreso. La idea de un mundo multilingüe, donde todas las lenguas coexisten en igualdad de condiciones, se ha convertido en un ideal normativo, promovido desde organismos internacionales, sistemas educativos y marcos legislativos. Sin embargo, la realidad nos revela un panorama mucho más complejo, en el que el estatus, el reconocimiento y la funcionalidad de las lenguas dependen de factores políticos, económicos y jurídicos que favorecen ciertas lenguas y marginan otras.

No debemos perder de vista que el multilingüismo no es un simple catálogo de lenguas en convivencia. Su gestión implica tensiones, disputas y jerarquizaciones, en las que algunas lenguas adquieren prestigio y presencia institucional, mientras que otras son relegadas a un estatus secundario o enfrentan su desaparición. En este sentido, la Glotopolítica se presenta como un marco esencial para analizar las dinámicas de poder que modelan la distribución y el uso de las lenguas, permitiéndonos comprender cómo se configuran las desigualdades lingüísticas en diferentes espacios y contextos.

A lo largo de este estudio, exploramos la manera en que las políticas lingüísticas, la regulación jurídica y la planificación educativa han influido en la configuración del multilingüismo en los bloques institucionales objeto de nuestro estudio. Examinamos los desafíos que enfrentan las LRMM frente al avance del monolingüismo disfrazado de diversidad y reflexionamos sobre la necesidad de un enfoque más integral, equitativo y comprometido con la justicia lingüística, capaz de trascender las narrativas idealizadas del multilingüismo y enfrentar las desigualdades estructurales que persisten en ambos bloques.

Así, nuestro propósito es desmantelar la ilusión de un multilingüismo armonioso, poniendo de relieve las brechas que separan el reconocimiento teórico de su implementación efectiva. Solo a través de una gestión crítica y una acción concertada, podremos avanzar hacia un modelo que no solo garantice el reconocimiento real y la preservación efectiva de todas las lenguas como vehículos de identidad, conocimiento y participación social, sino que también traduzca este

compromiso en medidas concretas y verificables de obligatorio cumplimiento por parte de los Estados e Instituciones. No podemos obviar que en los escenarios en los que reina una aparente expansión del multilingüismo en la era global, autores como Siemund (2023) y Pavlenko (2023) alertan sobre una regresión real, donde el monolingüismo avanza disfrazado de multilingüismo formal. La multiplicación de lenguas en los discursos no siempre se traduce en prácticas inclusivas. Más aún, Pavlenko sostiene que nunca antes la humanidad ha sido tan monolingüe como en la actualidad, desafiando el mito contemporáneo del multilingüismo ascendente. Sostiene que la visión idealizada del multilingüismo ha ocultado la realidad de un mundo cada vez menos multilingüe. Estos planteamientos cuestionan la noción de que el multilingüismo es un fenómeno expansivo, cuando en realidad las dinámicas de poder están restringiendo su crecimiento.

Para que el multilingüismo no se convierta en un simple discurso simbólico, es imperativo que su protección se materialice en acciones institucionales que otorguen un espacio real a las LRMM, muchas de las cuales se encuentran en un estado crítico de supervivencia. La justicia lingüística no puede ser una promesa vacía: debe reflejarse en políticas públicas que impulsen su revitalización y, de manera ineludible, garanticen su presencia en todos los ámbitos de la vida social. Desde la ecología lingüística y el paradigma de la linguodiversidad, sostenemos que toda lengua constituye no solo un medio de comunicación, sino también un reservorio de saberes, prácticas y visiones del mundo. Preservar y promover esta diversidad resulta, por tanto, indispensable para garantizar la sostenibilidad cultural y la justicia lingüística.

En este sentido, el análisis glotopolítico se revela como herramienta fundamental para comprender las intervenciones institucionales en el campo lingüístico, permitiéndonos examinar cómo se distribuyen el poder y el prestigio entre las lenguas en disputa. Solo mediante una gestión plural y equitativa del multilingüismo será posible avanzar hacia una ciudadanía regional verdaderamente englobadora, en la que todas las lenguas sean reconocidas como vehículos legítimos de identidad, conocimiento y participación pública.

Tras haber problematizado el multilingüismo como un fenómeno atravesado por tensiones estructurales, desigualdades y procesos de hegemonía lingüística, resulta imprescindible analizar cómo los Estados y las organizaciones regionales han intentado abordar esta complejidad a través de marcos jurídicos y políticos específicos. En este sentido, el siguiente apartado examina la evolución de los instrumentos de protección y promoción de la diversidad lingüística, centrándose en los casos de la UE y el Mercosur.

1.2. Protección y promoción de la diversidad lingüística en la Unión Europea y el Mercosur: evolución normativa y político–institucional

La protección y promoción lingüística en el ámbito internacional ha sido fundamental para garantizar la diversidad cultural y lingüística, consolidar derechos y promover la cohesión social en contextos multiculturales. Este compromiso se ha materializado a través de numerosos instrumentos normativos y estrategias que reconocen las lenguas como un componente esencial de la identidad cultural y los derechos humanos. Un primer ejemplo lo encontramos en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948), en su artículo 29, cuando proclama el ejercicio de los derechos y libertades sin discriminación por razón de lengua, marcando una guía ética para legislaciones posteriores. Asimismo, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (Naciones Unidas, 1966), en su artículo 27, garantiza el derecho de las minorías lingüísticas a usar su idioma en contextos privados y públicos, obligando a los Estados a crear espacios para este propósito. Desde la *Asamblea General de la ONU* (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1992), la *Resolución 47/135* enfatiza la protección de las minorías lingüísticas, instando a los Estados a adoptar medidas legislativas para garantizar sus derechos. Además, la UNESCO amplía la protección lingüística al vincularla con tradiciones, conocimientos y expresiones culturales mediante la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (UNESCO, 2003) ya que reconoce el papel de las lenguas como parte integral del patrimonio

cultural y promueve su preservación mediante la identificación, transmisión y valoración de este patrimonio vivo. Así pues, desde mediados de siglo pasado, el compromiso internacional por la protección lingüística es fuerte y se complementa con instrumentos adicionales promovidos por distintas instituciones, entre ellas la UE y el Mercosur, que abogan por el derecho de las minorías nacionales a usar su lengua en ámbitos públicos y privados, a su reconocimiento y defensa.

Sin embargo, en este panorama, existen por lo menos dos factores clave que dificultan un adecuado desarrollo de las LRMM: la hegemonía del inglés y la amenaza de desaparición de estas lenguas. Estos fenómenos estrechamente interrelacionados reflejan las tensiones entre la globalización y la preservación de la diversidad lingüística. Por un lado, el inglés, consolidado como *lingua franca* global, ha adquirido un papel predominante en ámbitos como la ciencia, la tecnología, la economía y la cultura. Según Crystal (2003), esta hegemonía se debe a factores históricos como el colonialismo británico, la Revolución Industrial y el poder económico y cultural de Estados Unidos en el siglo XX. Como señalamos siguiendo a Crystal (2003), actualmente más del 52% de la producción científica mundial se publica en inglés, lo que refuerza su estatus como lengua dominante en la comunicación internacional. Sin embargo, esta supremacía plantea desafíos significativos para las lenguas minoritarias, que enfrentan un riesgo creciente de desaparición, además de la presión ejercida por la intensa globalización. Según la UNESCO (2024), al menos el 40% de las 7000 lenguas que se calcula que se hablan en el mundo están en peligro de extinción y cada dos semanas en promedio desaparece una lengua. Este fenómeno no solo implica la extinción de un medio de comunicación, sino también la desaparición de conocimientos, tradiciones y formas de vida asociadas a esas lenguas. Esto ocurre con numerosas lenguas indígenas, que representan una parte significativa de las lenguas en peligro y que suelen estar vinculadas a conocimientos ecológicos y medicinales únicos que no pueden ser fácilmente traducidos o transferidos a otras lenguas.

En este contexto, tal como asegura Crystal (2003), la omnipresencia del inglés, aunque facilita la comunicación global, plantea un desafío

crítico para la diversidad lingüística y afecta la percepción de utilidad de las lenguas minoritarias. En muchos ámbitos, estas lenguas son vistas como menos relevantes o incluso como un obstáculo para el progreso económico y social. Esto genera dinámicas de estigmatización y abandono, especialmente entre las generaciones más jóvenes, que optan por aprender idiomas dominantes para acceder a mejores oportunidades laborales y educativas. Este proceso de sustitución lingüística se acelera en entornos urbanos y globalizados, donde las lenguas minoritarias pierden su funcionalidad en la vida cotidiana.

A pesar de estos desafíos, existen esfuerzos significativos para contrarrestar la desaparición de lenguas minoritarias que no solo empobrece el panorama cultural, sino que también representa una pérdida irreparable de conocimientos y perspectivas únicas. La protección de estas lenguas requiere un enfoque integral que combine políticas públicas, educación y tecnología, promoviendo un equilibrio entre la globalización y la preservación de la identidad cultural. Este esfuerzo no solo beneficia a las comunidades afectadas, sino que enriquece a la humanidad en su conjunto. En este sentido, la UNESCO y otras organizaciones internacionales han promovido iniciativas como la digitalización de lenguas en peligro, la creación de materiales educativos y la documentación de tradiciones orales. Además, comunidades locales y activistas están utilizando herramientas digitales para revitalizar sus lenguas, como aplicaciones móviles, plataformas de aprendizaje en línea y redes sociales. Estas estrategias buscan no solo preservar las lenguas, sino también adaptarlas a los contextos contemporáneos, asegurando su relevancia para las nuevas generaciones.

Sin embargo, la plena materialización de estas ayudas presenta retos significativos debido a factores como la falta de recursos para implementar medidas legislativas, la baja transmisión intergeneracional de lenguas minoritarias, las limitaciones económicas y la falta de voluntad política, obstaculizando los avances y dejando en evidencia brechas entre los principios normativos y la práctica real. Muchos Estados aún luchan por integrar efectivamente las LRMM en todos los ámbitos de la vida pública. Aunque las normativas internacionales han sentado bases sólidas, su implementación — como demostraremos a lo

largo de esta investigación — varía considerablemente entre países. Entendemos que la protección lingüística representa un compromiso multifacético que combina principios legales, medidas concretas e iniciativas culturales y educativas. Si bien se han logrado avances significativos, aún es necesario intensificar los esfuerzos para garantizar que las ayudas prometidas se materialicen plenamente, consolidando un modelo global que reconozca la diversidad lingüística como una fortaleza estratégica y cultural a nivel internacional. Desde esta perspectiva, tanto la UE como el Mercosur impulsan activamente la protección de las lenguas mediante directivas, resoluciones, documentos y disposiciones legales recogidas en Acuerdos, Declaraciones, Tratados y Convenios, como analizaremos a continuación.

Observamos que, desde sus inicios, la UE invierte en proyectos y programas educativos para promover el aprendizaje y la preservación de sus lenguas con la aprobación de Directivas, Recomendaciones y Disposiciones. Tras un exhaustivo estudio de la normativa europea, recogemos aquí un elenco significativo de los principales documentos que regulan tanto la protección de la diversidad cultural como las principales políticas lingüísticas, encaminadas al desarrollo de una educación de calidad, dando soporte y completando la acción de sus Estados miembros (EM). Los principales aspectos que encontramos en los documentos de la UE se centran en la promoción del multilingüismo, en la igualdad lingüística y la no discriminación, tanto de sus LO como del resto de LRMM.

El desarrollo de la protección lingüística en la UE ha seguido una trayectoria evolutiva que combina un enfoque pragmático inicial con una visión culturalmente cada vez más comprometida. Uno de los pilares iniciales es el *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* (Consejo de Europa, 1950) que representó el punto de partida, ya que establecía la no discriminación por motivos lingüísticos en su artículo 14. La firma del Tratado de Roma (1957) marcó el inicio del régimen multilingüe de la Comunidad Económica Europea (CEE). Con un enfoque práctico, el objetivo era garantizar que los EM pudieran utilizar sus LO en las instituciones comunitarias, formalizando así el principio de igualdad

lingüística. Sin embargo, el multilingüismo como fenómeno se formalizó con el *Reglamento núm. 1* (Consejo de la Comunidad Económica Europea, 1958), ya que fijaba el régimen lingüístico de la entonces CEE, garantizando el uso equitativo de las LO. Se declararon como oficiales las lenguas de los países fundadores: alemán, francés, italiano y neerlandés. Este reglamento sentó las bases para la igualdad de las lenguas nacionales, al permitir tanto la comunicación oral como escrita en estas lenguas dentro de las instituciones de la CEE, un principio que ha perdurado y se ha ampliado a lo largo de las décadas. Aunque este marco no contemplaba inicialmente las LRMM, sirvió como cimiento para la evolución posterior hacia políticas lingüísticas más aperturistas. *La Recomendación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras* (Consejo de Ministros de Educación de los Doce, 1984), denominada *Moción de los Doce*, estableció como hoja de ruta de la UE el aprendizaje de 2LE+LM. El Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios, conocido como Erasmus, fue establecido oficialmente mediante la *Decisión 87/327/CEE, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)* (Consejo de Europa, 1987).

Este proceso de ampliación fue progresivamente fortalecido con la inclusión de la diversidad lingüística en el *Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht)* (Unión Europea, 1992), que supuso un cambio significativo en las políticas lingüísticas al establecer la diversidad cultural y lingüística como pilares clave de las políticas sectoriales. En su artículo 126, se destacó la importancia de respetar esta diversidad en el ámbito educativo, mientras que el artículo 128.1 reafirmó el compromiso de promover las culturas nacionales y regionales, respetando sus particularidades lingüísticas. Durante esta etapa, el vínculo entre los derechos culturales y lingüísticos se consolidó como un elemento central en la construcción de una identidad europea común.

La CELRM, adoptada por el Consejo de Europa (1992), tiene como objetivo principal proteger y promover las LRM como parte del patrimonio cultural europeo. Este instrumento legal busca garantizar que estas lenguas, muchas de las cuales están en riesgo de desaparición,

puedan ser utilizadas en la vida pública y privada, fomentando su preservación y desarrollo. Representa además un compromiso significativo por parte de los EM del Consejo de Europa para garantizar que las LRM sean reconocidas y protegidas como parte integral de la identidad cultural europea. Tanto la *Declaración de Viena de los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros del Consejo de Europa, Viena, 9 de octubre de 1993* (Consejo de Europa, 1993) como la *Convención–marco para la Protección de las Minorías Nacionales* (CMMN) (Consejo de Europa, 1994), refuerzan el derecho de las personas pertenecientes a minorías nacionales a usar su lengua en diferentes ámbitos de la vida pública y privada. Estas bases se consolidaron con la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (Unión Europea, 2000), que en su artículo 22 declaró que «la Unión respetará la diversidad cultural, religiosa y lingüística». Este avance normativo fue fundamental para la protección de todas las LO, además de subrayar la importancia de las LRM como parte integral del patrimonio cultural europeo. En ella, se reforzaba la diversidad lingüística como un derecho esencial: toda persona que sea nacional de la UE tiene derecho a comunicarse con las instituciones en cualquiera de las 24 LO, recibiendo respuesta en la misma lengua.

El año 2004 trajo consigo la integración de lenguas como el polaco, húngaro y maltés, elevando el número de LO a 20. Esta ampliación, además de reforzar el compromiso de la UE con la igualdad lingüística, evidenció la necesidad de optimizar los recursos para gestionar la creciente diversidad lingüística y garantizar el acceso equitativo a la comunicación institucional en todas las LO. Asimismo, esta etapa destacó la importancia de incluir las LRM en el contexto de la ampliación, particularmente en países como Letonia o Eslovaquia, donde coexistían comunidades lingüísticas diversas. Este esfuerzo reafirmó el compromiso de la UE de representar todas las voces lingüísticas en sus políticas, fortaleciendo así su carácter inclusivo.

La *Carta Europea del Plurilingüismo* (Observatorio Europeo del Plurilingüismo, 2005), redactada durante las *Jornadas Europeas del Plurilingüismo* celebradas en París, establece principios fundamentales para promover el uso de múltiples lenguas en Europa, destacando su importancia en la construcción de una ciudadanía democrática y en la

preservación de la diversidad cultural. Este documento fue impulsado por el *Observatorio Europeo del Plurilingüismo* (OEP), con el objetivo de reunir esfuerzos de responsables políticos, investigadores y miembros de la sociedad civil para abordar los desafíos lingüísticos en los contextos políticos, culturales, económicos y sociales de Europa. A partir de 2007, la UE consolidó su enfoque integral hacia la diversidad lingüística mediante la *Comunicación [COM (2005) 596 final]: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo* (Comisión Europea, 2005) que promovió el aprendizaje precoz del trilingüismo (LM/L1+2LE) y enfatizó la importancia de las LRM como parte del patrimonio cultural europeo.

El *Espacio Europeo de Educación* (Unión Europea, 2020), propuesto durante la Cumbre Social de Gotemburgo, busca construir sistemas educativos inclusivos y de alta calidad en toda la UE para 2025, garantizando el acceso equitativo a la educación como derecho fundamental y promoviendo el aprendizaje de al menos dos LE además de la LM, la movilidad estudiantil a través de programas como Erasmus+, la integración de herramientas digitales en la enseñanza, y la inclusión de valores como la sostenibilidad y la conciencia ambiental en los currículos educativos. Además, busca reducir el abandono escolar y fortalecer la cooperación entre los EM, consolidando la identidad europea y fomentando la cohesión social mediante la educación multilingüe y los valores compartidos.

En los últimos años, además de las normativas ya mencionadas, la UE ha reforzado su compromiso con las LRM a través de diversas iniciativas y recomendaciones, como la *Resolución del Parlamento Europeo sobre las normas mínimas para las minorías en la Unión Europea, de 13 de noviembre de 2018* (Parlamento Europeo, 2018) sobre las lenguas en peligro de extinción en la UE y la diversidad lingüística, que subraya la necesidad de proteger las lenguas en riesgo de desaparición y fomentar su uso en la educación, los medios de comunicación y la vida pública. También insta a los EM a desarrollar estrategias específicas para revitalizar estas lenguas. Destaca igualmente el *Informe del Comité de Expertos de la CELRM* (Comité de Expertos de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, 2020), que, aunque no es una normativa de la UE, evalúa el cumplimiento de los compromisos

asumidos por los EM que han ratificado la Carta, destacando avances y áreas de mejora en la protección de las LRM. Por último, la *Estrategia de la UE para la Juventud (2019–2027)* del Consejo de la Unión Europea (2018), no está centrada exclusivamente en las LRM, pero promueve la inclusión de la diversidad lingüística en programas educativos y culturales dirigidos a jóvenes, fomentando el aprendizaje y uso de las LRM.

En definitiva, a pesar de que el régimen lingüístico de la UE ha evolucionado significativamente desde sus inicios, demostrando su compromiso con la protección de LO y LRM, todavía persisten desafíos significativos en la normativización lingüística. Consideramos que el modelo de la UE establece un ejemplo global para equilibrar la unidad con la diversidad, promoviendo un entorno de respeto cultural y fortaleciendo la cohesión social en el panorama global del siglo XXI. Este enfoque sitúa a la UE como referente en la protección de las lenguas, destacando su papel en la preservación de las identidades locales dentro de un marco integrador y globalizado.

Desde su creación, el Mercosur ha transitado un proceso de integración que ha ido ampliando progresivamente su agenda más allá de lo económico, incorporando dimensiones sociales, culturales y de derechos humanos. Dentro de este marco ampliado, la diversidad lingüística — y particularmente la protección de las lenguas originarias — ha comenzado a adquirir mayor visibilidad e institucionalización en las últimas décadas, consolidándose como un eje relevante en el proyecto regional.

El *Tratado de Asunción para la Constitución de un Mercado Común* (Mercosur, 1991), instrumento fundacional del Mercosur, estableció los principios básicos de integración económica entre los Estados Partes (EP), sin hacer referencia explícita a la dimensión cultural o lingüística. Sin embargo, al promover la «complementación de las economías» y la «cooperación más estrecha entre los pueblos», sentó las bases para el desarrollo posterior de políticas culturales comunes. Esta perspectiva fue fortalecida por el *Protocolo de Ouro Preto* (Consejo del Mercado Común, 1994), que otorgó personalidad jurídica al Mercosur y estructuró su funcionamiento institucional, posibilitando el desarrollo de áreas como la educación, la cultura y los derechos de los pueblos

indígenas (MERCOSUR, 1994). El artículo 46 del protocolo estableció que los idiomas oficiales del Mercosur son el español y el portugués, reconociendo así la diversidad lingüística en el ámbito institucional del bloque.

Un punto de inflexión en la incorporación explícita de la diversidad lingüística y cultural al discurso regional se produjo con el fortalecimiento del Programa MERCOSUR Cultural, instaurado por la Decisión CMC N.º 02/95. En ella, los Estados Partes reafirmaron que la cultura debía ocupar un lugar estratégico en el proceso de integración y subrayaron el valor de la diversidad étnica y lingüística como patrimonio común de la región (MERCOSUR, 1996). Este compromiso se consolidó aún más con el Plan Estratégico de Acción Social (PEAS), aprobado en 2011, cuyo Eje 5 promueve la conciencia de la identidad cultural regional y el acceso inclusivo a los bienes y servicios culturales, incluyendo expresamente la valorización de las lenguas originarias, afrodescendientes y migrantes como componentes esenciales de una ciudadanía regional plural e inclusiva (Instituto Social del MERCOSUR, 2011).

A partir de este marco, se puso en marcha el *Programa de Apoyo a las Lenguas Originarias del MERCOSUR* (Instituto Social del Mercosur, s.f.), orientado a fortalecer la enseñanza, visibilización y revitalización de las lenguas indígenas a nivel regional. Esta iniciativa se articuló con proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y con las políticas de los sistemas educativos nacionales, promoviendo una lógica de cooperación regional en materia lingüística por el Sistema *de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo* (2000). En 2005, el *Parlamento del MERCOSUR* (Parlasur) asumió también un rol activo en esta temática. Desde entonces, ha impulsado resoluciones orientadas a la defensa de los derechos lingüísticos, en particular en relación con el acceso a la justicia, la participación política y la traducción en contextos institucionales (Parlamento del MERCOSUR, 2005). La dimensión lingüística se vinculó así con la garantía de derechos fundamentales de los pueblos indígenas y comunidades vulnerables.

Más recientemente, en 2011, la *Decisión CMC N.º 20/11* (2011) aprobó el *Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR*, que incluyó el reconocimiento de la diversidad lingüística en contextos

educativos y la promoción del multilingüismo como parte de una ciudadanía regional (Consejo del Mercado Común, 2011). Este documento integró de manera más técnica y programática los compromisos asumidos previamente, impulsando líneas de acción concretas en los sistemas educativos de los EP y EA.

Uno de los avances más significativos fue la *Declaración de Asunción sobre Lenguas y Culturas Indígenas del MERCOSUR* (RAPIM, 2017), aprobada en el *Acta de VIII Reunión de Autoridades sobre Pueblos Indígenas del MERCOSUR* (RAPIM, 2018). Esta declaración se alineó con los estándares internacionales en derechos culturales y lingüísticos y reconoció el rol central de las lenguas indígenas en la construcción de identidades, la transmisión de saberes ancestrales y la consolidación de democracias interculturales (RAPIM, 2017). Los EP se comprometieron a garantizar el derecho de los pueblos a comunicarse, educarse y ejercer su ciudadanía en sus propias lenguas.

En 2018, el *Acta de la VIII Reunión de Autoridades sobre Pueblos Indígenas del MERCOSUR* avanzó en estos compromisos, abordando temas como la educación bilingüe, el fortalecimiento institucional para las políticas lingüísticas y el respeto a los derechos colectivos (RAPIM, 2018). Estas reuniones han funcionado como plataformas de articulación política y técnica para impulsar agendas comunes en torno a los pueblos indígenas.

El contexto internacional también incidió en la agenda regional. En el marco del *Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022–2032)* proclamado por la UNESCO, la *XVI RAPIM* (2022) actualizó los compromisos del bloque, reafirmando el derecho de los pueblos indígenas a preservar, revitalizar y promover sus lenguas originarias (RAPIM, 2022). Se destacó la necesidad de integrar la diversidad lingüística en los planes nacionales de desarrollo y en la cooperación regional.

Ese mismo año, el *Relatorio sobre la interpretación en lenguas indígenas y acceso a la justicia en el MERCOSUR* subrayó la importancia de la interpretación en lenguas indígenas como parte del acceso efectivo a la justicia. Este documento vinculó el respeto a la diversidad lingüística con el cumplimiento de garantías procesales y derechos fundamentales (Red de Defensorías Públicas Oficiales del MERCOSUR, REDPO, 2022).

Por último, la *Agenda Cultural del MERCOSUR* (MERCOSUR Cultural, s.f.), instrumento estratégico en constante actualización, incluye entre sus objetivos la promoción de la diversidad cultural y lingüística como factor clave para la integración regional (MERCOSUR Cultural, s.f.). Este plan reconoce que la riqueza cultural del bloque no solo reside en las LO de los EP, sino también en las múltiples lenguas indígenas, afrodescendientes, criollas y migrantes que habitan el territorio.

El proceso normativo y político del Mercosur que acabamos de presentar ha transitado una evolución significativa en torno a la protección lingüística. Lo que inicialmente era una integración centrada en lo económico ha dado lugar, con el paso del tiempo, a un modelo más amplio que reconoce la diversidad cultural y lingüística como un eje estratégico. Si bien, como veremos en los capítulos siguientes, persisten desafíos en la implementación efectiva y homogénea de estas políticas en los distintos EP y Estados Asociados (EA), el bloque ha establecido un conjunto robusto de marcos normativos, programas e iniciativas que constituyen una base sólida para seguir avanzando hacia una ciudadanía regional más inclusiva y plural.

1.3. Multilingüismo en la Unión Europea y el Mercosur: objeto, alcance y enfoque del análisis comparativo

Reforzando la idea de que en el actual escenario global, el multilingüismo ha dejado de ser un simple objeto de interés educativo para convertirse en un componente estratégico de integración regional, cohesión social y justicia cultural, esta monografía, a través de un panorama general, propone un análisis comparativo entre las políticas lingüísticas de la UE y el Mercosur, con el objetivo de visibilizar tanto los logros normativos como las limitaciones prácticas que se manifiestan en la implementación efectiva de dichas políticas en sus respectivos territorios. En este sentido, el trabajo se centra en la medición y problematización de la brecha existente entre el nivel declarativo — las políticas institucionales, marcos jurídicos y declaraciones de principios — y el plano operativo, donde esas

intenciones deben traducirse en acciones concretas en el ámbito educativo y social.

El objetivo general de esta investigación es, por tanto, identificar, describir y analizar críticamente las disfunciones entre los marcos normativos y la implementación efectiva de las políticas lingüísticas en la UE y el Mercosur, considerando variables como la Fortaleza Lingüística (FL), el Esfuerzo Institucional (EI) y Esfuerzo Estatal (EE), así como la planificación educativa de las políticas lingüísticas de ambos bloques. Este enfoque cuantitativo y cualitativo permite visibilizar las diferencias dentro de cada bloque, ofreciendo posibles vías de mejora para garantizar que estas políticas promuevan efectivamente la diversidad lingüística y cultural. Se busca con ello ofrecer una lectura compleja y contextualizada que reconozca los avances, pero también los desafíos estructurales que impiden que el multilingüismo se configure como una realidad vivida y compartida por toda la ciudadanía.

Entre los objetivos específicos de este trabajo se encuentran:

1. Evaluar la implementación de dichas políticas en sistemas educativos nacionales, prestando atención a factores como los programas educativos y el currículo de enseñanzas obligatorias en materia de LE, la formación docente, la disponibilidad de materiales, las desigualdades territoriales y los indicadores de acceso a la enseñanza multilingüe.
2. Identificar las barreras estructurales e institucionales que dificultan la aplicación de los principios normativos, tales como la fragmentación legislativa, la escasa atención e inversión pública, la ausencia de indicadores interculturales o la falta de participación comunitaria en el diseño de políticas.
3. Cuantificar las brechas de implementación, mediante el análisis de datos comparables (como los provistos por Eurostat (2023)¹⁶ o Informes nacionales del Mercosur), para evidenciar disparidades

¹⁶ *Eurostat* es la oficina estadística de la Comisión Europea, responsable de proporcionar datos estadísticos oficiales a nivel europeo. Su sede está en Luxemburgo y fue creada en 1953. Su labor consiste en recopilar, sistematizar y publicar estadísticas comparables sobre la economía, población, educación, salud, medioambiente, cultura, lenguas y otros sectores relevantes de los EM de la UE.

- internas en cada bloque respecto del acceso y la calidad de la educación multilingüe.
4. Explorar experiencias pedagógicas significativas y buenas prácticas, tanto regionales como estatales, que promuevan modelos educativos más inclusivos, plurales y democráticos en contextos multilingües.
 5. Proponer recomendaciones de mejora institucional y pedagógica, orientadas a cerrar la brecha entre la normatividad y la práctica, fortaleciendo la articulación entre niveles de gobierno y asegurando que la diversidad lingüística no sea solo un valor declarado, sino una dimensión efectiva de ciudadanía y equidad social.

El análisis comparativo de las políticas lingüísticas y educativas en la UE y el Mercosur constituye una necesidad tanto teórica como estratégica para comprender la gestión contemporánea de la diversidad lingüística en contextos de integración regional. Ambos bloques, aunque profundamente diferentes en términos de estructura institucional y tradición de integración, enfrentan el reto común de articular políticas que reconozcan, protejan y promuevan su heterogeneidad lingüística como parte del entramado cultural, social y político que los define.

Esta diversidad, sin embargo, no siempre se traduce en políticas públicas efectivas, sostenibles ni equitativas. Por ello, tanto la UE como el Mercosur pueden beneficiarse de un análisis riguroso que explore vías de inclusión lingüística sólidas y viables. Estas podrían materializarse en el desarrollo de marcos regionales que otorguen estatus legal parcial a lenguas en peligro de desaparición o en la creación de mecanismos de cooperación internacional que financien proyectos de documentación, revitalización y transmisión intergeneracional de lenguas amenazadas. La preservación lingüística debe ser concebida no solo como una responsabilidad histórica hacia las comunidades que las hablan, sino como un valor estratégico que contribuye al fortalecimiento del tejido cultural, la innovación social, el desarrollo económico y la identidad plural de cualquier región.

Desde una perspectiva de conveniencia y estrategia económica, la disparidad en el grado de institucionalización lingüística entre la UE y el Mercosur pone de relieve enfoques divergentes con consecuencias

estructurales. La UE, mediante la promoción de un modelo multilingüe inclusivo que reconoce múltiples LO, facilita la cohesión social y la integración política, favoreciendo así su mercado interno y su influencia global (Comisión Europea, 2024). En contraste, el Mercosur mantiene una política más restrictiva centrada en el uso predominante del portugués y el español, lo cual garantiza cierta eficiencia comunicativa a corto plazo, pero limita su capacidad de inclusión y reconocimiento de las lenguas indígenas y LRMM. Esta diferencia revela estrategias contrapuestas, ya que, mientras la UE consolida una identidad plural que potencia su proyección geopolítica, el Mercosur enfrenta el desafío de compatibilizar la simplificación administrativa con la valorización de su rica diversidad lingüística para apuntalar su desarrollo económico y sociocultural.

A nivel empírico, la UE ha logrado articular un enfoque estructurado, normativo y cuantitativo, sustentado en redes como *Eurydice* y *Eurostat*, que permiten evaluar indicadores clave: edad de inicio de la enseñanza de LE, número promedio de lenguas aprendidas por estudiante, tiempo de instrucción y reconocimiento curricular. Este enfoque se enmarca en un corpus normativo robusto y continuado — desde el *Consejo Europeo de Barcelona* de 2002 hasta la *Recomendación de 2019* sobre la enseñanza de lenguas — que consolida un espacio educativo multilingüe articulado en torno al MCER y otras herramientas comparativas (Comisión Europea, 2019).

En el Mercosur, en cambio, el análisis responde a una lógica contextual, cualitativa e interpretativa, centrada en estudios de caso nacionales y subregionales. La ausencia de un marco supranacional homogéneo ha generado una implementación discontinua de políticas lingüísticas, con esfuerzos importantes como la EIB, el *Programa de Educación Intercultural de Fronteras* (PEIF), (Fronteras Culturales, 2023) y diversas iniciativas locales. No obstante, esta fragmentación también revela obstáculos estructurales: escasez de docentes bilingües, débil institucionalidad, insuficiencia normativa y reversión de leyes previamente avanzadas, como ocurrió con la Ley del Español en Brasil.

Por consiguiente, los datos disponibles confirman que la UE ha hecho un esfuerzo sistemático por preservar su diversidad lingüística como patrimonio cultural, mientras que el Mercosur, a pesar de su

riqueza idiomática, no ha logrado articular una política regional consistente que ampare de forma efectiva a las lenguas indígenas y a las LRMM. Muchas de estas lenguas enfrentan hoy graves amenazas debido a la falta de reconocimiento oficial, la carencia de políticas activas de preservación y una transmisión intergeneracional debilitada. Estas diferencias, lejos de ser anecdóticas, responden a trayectorias históricas, dinámicas políticas y estructuras institucionales dispares que condicionan no solo la viabilidad de las políticas lingüísticas, sino también el horizonte democrático y cultural de cada bloque.

Efectivamente, coincidimos con Calvet (1996) cuando advierte que las declaraciones institucionales sin respaldo jurídico ni operativo se convierten en gestos simbólicos sin efectos transformadores. Precisamente, esta fragilidad institucional pone en riesgo la pervivencia de lenguas que constituyen expresiones identitarias fundamentales. El desequilibrio interno entre ambos bloques pone de relieve la necesidad urgente de fortalecer sus marcos legales y políticos. Sin una cobertura jurídica robusta ni un reconocimiento social y cultural explícito, estas lenguas quedan expuestas a la marginalización y al olvido. Se impone, por tanto, una estrategia integral de conservación y revitalización que garantice su continuidad y legitime su rol en los procesos de integración regional.

Desde una perspectiva discursiva, también es necesario considerar el papel de los relatos institucionales y mediáticos. Como señala Van Dijk (2003), los discursos de élite configuran las actitudes sociales hacia las lenguas, legitimando o deslegitimando su estatus. En este contexto, las políticas lingüísticas no solo deben ser legales y operativas, sino también discursivamente sostenidas por narrativas públicas que valoren la pluralidad como un principio de justicia cultural.

Así, los factores que fundamentan la pertinencia de este estudio se centran en la necesidad de un análisis riguroso y comparativo que permita avanzar hacia modelos más inclusivos de gestión lingüística. Entre estos factores destacan las marcadas disparidades en el grado de institucionalización de las políticas lingüísticas entre la UE y el Mercosur, la riqueza idiomática que caracteriza a ambos bloques y los múltiples desafíos que enfrenta su preservación, la urgencia de consolidar marcos legales y políticos más robustos y coherentes, así

como la importancia de abordar el multilingüismo como un reto estratégico y cultural de alcance global que incide directamente en la cohesión social, la equidad y el desarrollo sostenible de las regiones involucradas.

En suma, esta monografía se justifica en la medida en que aporta una reflexión crítica, contextualizada y comparativa sobre dos modelos divergentes de gobernanza lingüística. Al identificar sus logros, limitaciones y posibilidades, se espera contribuir al diseño de políticas más equitativas, inclusivas y sostenibles, donde la diversidad lingüística sea entendida no como un problema, sino como una potencia estratégica de cohesión, innovación y ciudadanía democrática.

En el marco del presente estudio, partimos de un conjunto de hipótesis orientadas a contrastar críticamente el nivel normativo y el nivel práctico de las políticas lingüísticas y educativas de la UE y el Mercosur, con especial énfasis en su impacto sobre la diversidad y vitalidad lingüística de cada región. Estas hipótesis se articulan en torno a cinco ejes: el grado de normativización, la implementación educativa, la vitalidad de las LRMM, los beneficios socioculturales del multilingüismo y la articulación entre políticas lingüísticas regionales y dinámicas globales.

Sostenemos, en primer lugar, que las políticas lingüísticas normativas influyen de manera directa en la preservación de las LRMM, y que aquellas que integran principios de ecología lingüística muestran mayor efectividad en ambos bloques. Identificamos diferencias significativas en el reconocimiento legal de las lenguas indígenas y minoritarias entre la UE y el Mercosur, siendo el bloque europeo más inclusivo en términos de normativización. La incorporación de los principios de ecología lingüística en las normativas se encuentra, además, más consolidada en el contexto europeo, lo cual impacta de manera positiva en las estrategias de conservación y revitalización de las lenguas.

En segundo lugar, afirmamos que las políticas educativas multilingües de la UE han fomentado de manera sistemática el aprendizaje temprano de LE y LRMM, mediante el uso de instrumentos comunes como el MCER y programas de cooperación educativa. No obstante, señalamos que la adaptación de este modelo al

Mercosur requeriría ajustes significativos que consideren su configuración sociolingüística, altamente diversa y asimétrica. Observamos, además, que las brechas entre el nivel teórico y el nivel práctico en ambos bloques están motivadas principalmente por limitaciones en recursos económicos, insuficiencia en la formación docente especializada y una aceptación social aún frágil hacia las lenguas minoritarias. En cuanto a las reformas estructurales en la educación primaria y secundaria, sostenemos que estas han tenido un impacto positivo en la UE, mientras que en el Mercosur persiste un enfoque limitado hacia el aprendizaje de indígenas y LRMM.

En lo que respecta a la vitalidad lingüística, sostenemos que las estrategias institucionales de la UE han sido, en general, más eficaces en la revitalización de LRMM en parte gracias a una mayor articulación normativa, respaldo financiero y visibilidad política. Consideramos que su replicación adaptada en el contexto del Mercosur podría favorecer la transmisión intergeneracional de las lenguas y ampliar su presencia en el sistema educativo. Reconocemos, sin embargo, que en ambos bloques persisten barreras estructurales y culturales que obstaculizan la preservación lingüística, con especial intensidad en el Mercosur, donde la diversidad idiomática convive con débiles estructuras de protección. Del mismo modo, afirmamos que las iniciativas comunitarias desempeñan un papel complementario al de las políticas institucionales, siendo particularmente efectivas en la UE debido a una mayor cobertura legal y reconocimiento social.

En cuarto lugar, partimos de la hipótesis de que el multilingüismo representa una ventaja estratégica que ofrece beneficios económicos, cognitivos y culturales significativos para ambos bloques. No obstante, sostenemos que estos beneficios son aprovechados de manera más eficiente en el contexto europeo, donde el marco normativo se encuentra más desarrollado y alineado con objetivos de integración, cohesión y competitividad. A su vez, consideramos que el multilingüismo contribuye sustancialmente a la cohesión social y cultural en regiones caracterizadas por una alta diversidad lingüística, aunque su impacto depende del grado de implementación efectiva y de la existencia de políticas lingüísticas sensibles a las realidades locales.

Finalmente, planteamos que la interacción entre los bloques regionales y los espacios lingüísticos globales — como la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) o la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa — constituye un potencial estratégico poco explorado que podría contribuir al fortalecimiento de la protección de las lenguas en la UE y el Mercosur. Estas experiencias, que ofrecen modelos de gobernanza lingüística cooperativa, pueden ser adaptadas para desarrollar mecanismos de cooperación internacional, marcos comunes de acción y estrategias de revitalización multilateral. En este sentido, entendemos que el diálogo entre los espacios lingüísticos globales (hispanófono, lusófono, arabófono, etc.) y las políticas regionales de ambos bloques resultan clave para promover un multilingüismo más inclusivo, articulado y sostenible.

Estas hipótesis orientan nuestro estudio hacia una comprensión integral de los factores que condicionan la eficacia de las políticas lingüísticas y educativas en ambos bloques regionales, permitiéndonos identificar tanto las disfunciones existentes como las oportunidades de mejora para garantizar una gestión más justa, inclusiva y estratégica de la diversidad lingüística.

El presente estudio se fundamenta en una estrategia metodológica de enfoque comparativo, cualitativo y cuantitativo, orientada a analizar cómo la UE y el Mercosur abordan la diversidad lingüística y la promoción de lenguas en sus respectivos territorios. Para ello, hemos estructurado la investigación en dos fases complementarias: la primera, orientada a la recopilación, selección y sistematización de fuentes y datos relevantes; y la segunda, centrada en el análisis teórico-práctico, contextual y multiescalar de los contenidos extraídos.

Durante la fase inicial, hemos trabajado con una amplia variedad de tipologías de fuentes, tanto primarias como secundarias, que incluyen documentos oficiales, tratados fundacionales, normativas comunitarias, leyes nacionales, programas educativos, informes técnicos y bases de datos estadísticas. Entre ellas, destacan los materiales ofrecidos por redes institucionales como *Eurydice*, *Eurostat*, *la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), *Programme for International Student Assessment* (PISA) y el EEE para el caso europeo, así como los marcos normativos y experiencias pedagógicas del PEIF,

la EIB y legislaciones nacionales para el caso del Mercosur. Dichas fuentes fueron analizadas cuidadosamente con el propósito de reconstruir el panorama normativo y educativo de cada bloque y configurar una base documental sistematizada que sustentara el abordaje analítico.

Posteriormente, en la segunda fase, desarrollamos un análisis articulado de las dinámicas lingüísticas observadas tanto en los bloques como en sus países integrantes. Para ello, adoptamos un enfoque tripartito que conecta tres ejes clave: la FL, el EI y el EE, en relación con la protección y promoción de las lenguas, tal como se representa en la Figura 1.1.



Figura 1.1. Enfoque tripartito de las dinámicas lingüísticas: Fortaleza Lingüística (FL), Esfuerzo Institucional (EI) y Esfuerzo Estatal (EE). Fuente: Elaboración propia.

A partir de este modelo, abordamos el primer eje, es decir, la FL desde tres perspectivas complementarias: las lenguas, las instituciones y los Estados. En lo que respecta a las lenguas, definimos la FL como la capacidad de una lengua para mantenerse activa, funcional y socialmente relevante dentro de un contexto sociocultural determinado, constituyéndose en un indicador clave de su resiliencia y sostenibilidad. Articulamos este constructo en dos dimensiones analíticas. Por un lado, a nivel institucional, consideramos la

Categorización Lingüística (CL) según su estatus de oficialidad — nacional o regional—, lo que refleja su grado de reconocimiento legal y administrativo dentro de los marcos normativos, sistemas educativos y demás estructuras estatales. Este reconocimiento formal incide directamente en la visibilidad, legitimidad y acceso a recursos para su promoción. Por otro lado, a nivel internacional, evaluamos el Estado de Vitalidad Lingüística (EVL), entendido como el grado de uso cotidiano de la lengua, su transmisión intergeneracional y su presencia en ámbitos sociales, culturales, comunicativos y tecnológicos. Para esta dimensión, utilizamos como herramienta principal la base de datos *Ethnologue*, en particular el sistema EGIDS, que nos permitió identificar el estado actual de las lenguas según su grado de mantenimiento, desde institucionales y estables hasta vulnerables, en peligro o extintas.

Sostenemos que la combinación de ambas dimensiones proporciona una visión comprensiva del estado y de la funcionalidad de las lenguas, al tiempo que permite identificar las áreas críticas que requieren atención e intervención. Desde esta perspectiva, afirmamos que la sostenibilidad lingüística no puede sustentarse exclusivamente en el reconocimiento jurídico, sino que ha de acompañarse de políticas lingüísticas articuladas, orientadas a fomentar el uso activo, la transmisión generacional y la inserción plena de las lenguas en todos los ámbitos de la vida contemporánea.

A su vez, entendemos la FL de las instituciones como la capacidad demostrada por ambos bloques regionales para establecer y sostener un marco de oficialidad que otorgue cobertura legal a las lenguas presentes en sus respectivos territorios. Esta capacidad institucional se manifiesta en tres dimensiones complementarias: el reconocimiento jurídico-formal, que implica la inclusión de las lenguas en disposiciones legales y normativas que les confieren estatus de oficialidad; el reconocimiento documental, reflejado en el desarrollo de marcos programáticos y documentos estratégicos específicos destinados a su protección y promoción; y la formulación de políticas lingüísticas educativas, materializada en iniciativas estatales orientadas a garantizar la presencia, enseñanza y transmisión de las lenguas mediante regulaciones legislativas y planes de acción pedagógicos.

Por último, definimos la FL de los países integrantes de ambos bloques regionales como la capacidad de cada Estado para regular el hecho lingüístico tanto en el plano interno como en el externo, así como para implementar políticas lingüísticas educativas efectivas. Esta definición se articula en torno a dos dimensiones fundamentales: la regulación normativa, que abarca las disposiciones constitucionales, legislativas y normativas destinadas al reconocimiento, protección y promoción de las lenguas en el ámbito nacional; y la implementación de políticas lingüísticas en el ámbito educativo, que se traduce en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas orientadas a integrar las lenguas en los sistemas escolares, ya sea como lenguas de enseñanza, asignaturas curriculares o herramientas de inclusión y cohesión social. A través de esta perspectiva, valoramos el grado de compromiso estatal con la sostenibilidad y funcionalidad de su diversidad lingüística.

El segundo eje, el EI, lo concebimos como el conjunto de esfuerzos históricos, acciones estratégicas, compromisos políticos y marcos normativos que tanto la UE como el Mercosur han articulado en torno a la formulación de políticas lingüísticas, evaluando su impacto tanto en el ámbito educativo como en los procesos de integración regional. Consideramos que este esfuerzo constituye una expresión concreta del grado de implicación institucional en la protección, promoción y desarrollo de las lenguas, tanto mayoritarias como minoritarias, en el marco de la diversidad lingüística. En nuestro análisis, examinamos las estrategias de regulación y planificación lingüística, con especial atención en tres aspectos fundamentales: la enseñanza de LE, la preservación de LRMM y la promoción activa del multilingüismo como principio transversal. En este sentido, destacamos el impulso al aprendizaje temprano de LE en los sistemas educativos de la UE y los esfuerzos orientados a la preservación de lenguas indígenas y al fomento del bilingüismo local en los países del Mercosur. Sostenemos que el EI no solo refleja la voluntad política de los Estados y de sus estructuras supranacionales, sino que constituye una condición estructural para garantizar la sostenibilidad lingüística, la equidad comunicativa y el reconocimiento efectivo de la pluralidad lingüística como patrimonio colectivo y recurso estratégico en contextos regionales diversos.

El tercer eje corresponde al EE que definimos como el conjunto de iniciativas emprendidas de manera individual por los EM y PS, en respuesta — y en algunos casos, en desarrollo autónomo — de las orientaciones y propuestas formuladas por sus respectivos bloques regionales. Este esfuerzo se traduce en acciones específicas implementadas por los gobiernos nacionales, profundizando en los mecanismos de aplicación, los desafíos enfrentados y las estrategias de resolución adoptadas en materia de gestión lingüística. Exploramos cómo cada país articula la enseñanza de lenguas — LO, LE, indígenas o LRMM — dentro de sus sistemas educativos, y evaluamos las prioridades y orientaciones ideológicas que guían la gestión de la diversidad lingüística. Sostenemos que el EE constituye una dimensión clave para comprender la operatividad concreta de las políticas lingüísticas desarrolladas desde los bloques, así como para evaluar las condiciones reales de acceso, inclusión y reconocimiento de las lenguas en los diversos dominios de la vida pública.

Este estudio se enriquece con un enfoque interdisciplinario que posibilita una visión integral de la diversidad lingüística y su relevancia en contextos educativos, culturales, económicos y sociales. Desde la Lingüística, se abordan conceptos como ecología lingüística y linguodiversidad; desde la Educación, se analiza la relación entre políticas educativas y protección lingüística; y desde la Sociolingüística, se examina el vínculo entre lengua e identidad como factor de cohesión comunitaria.

A través de este enfoque metodológico plural, basado en la triangulación de los conceptos teóricos que sustentan esta investigación, buscamos ofrecer una lectura crítica y fundamentada de las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional, visibilizando no solo las convergencias y divergencias estructurales entre la UE y el Mercosur, sino también las disfunciones internas dentro de cada bloque.

Finalmente, cabe señalar que este estudio no pretende agotar el campo de análisis, sino ofrecer una base actual sólida y rigurosa desde la cual puedan proyectarse futuras investigaciones con enfoques más territoriales, sectoriales o comunitarios.

CAPÍTULO II

PLURALISMO LINGÜÍSTICO Y GOBERNANZA REGIONAL EN LA UNIÓN EUROPEA Y EL MERCOSUR

El estudio de las políticas lingüísticas en bloques supranacionales como la Unión Europea (UE) y el Mercado Común del Sur (Mercosur) constituye un objeto de análisis privilegiado en el campo de la Lingüística Aplicada, particularmente en su vertiente sociolingüística y de planificación lingüística. En contextos de creciente integración regional y globalización, las lenguas no solo son vehículos de comunicación, sino también factores de cohesión social, legitimación institucional y expresión identitaria. En este capítulo nos proponemos ofrecer una revisión sistemática del estado actual de la cuestión lingüística en ambos bloques, a partir de un enfoque analítico que articula la descripción normativa con una interpretación crítica de los marcos institucionales, las prácticas sociolingüísticas y los indicadores de vitalidad lingüística. Para este último aspecto, tomamos como fuente de referencia la base de datos de *Ethnologue*, pues nos permite incorporar una dimensión empírica comparativa sobre el grado de institucionalización, estabilidad, vulnerabilidad o extinción de las lenguas en los respectivos contextos nacionales. Nuestro objetivo con esta aproximación, al combinar datos cuantitativos y análisis cualitativos, es no solo facilitar una comprensión más completa de la diversidad lingüística regional, sino también contribuir a identificar patrones, tensiones y desafíos clave en la construcción de políticas lingüísticas más inclusivas y sostenibles en escenarios de integración supranacional.

En la UE y el Mercosur convergen modelos divergentes de gestión del multilingüismo, reflejo de trayectorias históricas, estructuras políticas

y realidades socioculturales heterogéneas. Mientras que la UE ha desarrollado un aparato normativo relativamente consolidado que reconoce formalmente la diversidad lingüística mediante instrumentos como la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (CELRM) (Consejo de Europa, 1992) y el *Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales* (CMMN) (Consejo de Europa, 1995), el Mercosur presenta un panorama más fragmentado, en el que el reconocimiento lingüístico depende mayoritariamente de legislaciones nacionales con distinto grado de institucionalización y eficacia. En este sentido, el análisis aplicado a cada uno de los Estados Miembros (EM), Estados Partes (EP) y Estados Asociados (EA) de ambos bloques permite observar cómo la oficialidad, la cooficialidad, la inclusión educativa y la visibilidad pública de las lenguas—especialmente aquellas minoritarias o en peligro de desaparición—se traducen en prácticas discursivas y políticas que, en muchos casos, revelan tensiones entre homogeneización estatal e inclusión de la diversidad.

Desde una perspectiva crítica de la planificación lingüística, el capítulo atiende a la interacción entre normas constitucionales, políticas educativas, instrumentos internacionales y prácticas sociales, destacando la relevancia del enfoque ecológico de las lenguas para comprender la complejidad de los ecosistemas lingüísticos regionales. Asimismo, se incorpora el análisis de las lenguas de señas como elemento fundamental en la discusión contemporánea sobre derechos lingüísticos y accesibilidad comunicativa. La articulación entre análisis descriptivo y enfoque contrastivo permite no solo trazar un mapa actualizado del multilingüismo institucional en la UE y el Mercosur, sino también identificar convergencias, divergencias y desafíos comunes en el horizonte de una gobernanza más integral, participativa y sostenible de la diversidad lingüística. Cabe destacar que, por razones de espacio, se ha realizado una selección de documentos clave, por lo que este estudio no pretende ser exhaustivo, sino proporcionar un marco de referencia para la comprensión del reconocimiento y la institucionalización de las lenguas en ambos bloques.

2.1. Unión Europea

En el marco del Consejo de Europa, el compromiso de los EM con la protección de la diversidad lingüística se concreta de manera fundamental a través de la firma y ratificación de dos instrumentos jurídicos clave: el CMMN y la CELRM. Por ello, prestamos especial atención en cada uno de los EM a su adhesión a estos dos documentos por la relevancia que reflejan a nivel institucional y estatal. El CMMN, de carácter más amplio, establece los principios generales para salvaguardar los derechos de las minorías nacionales, incluyendo la dimensión lingüística como parte esencial de su identidad colectiva y de su participación en la vida pública. Por su parte, la CELRM se centra específicamente en la protección activa y la promoción institucional de las Lenguas Regionales o Minoritarias (LRM), proporcionando un marco operativo para su uso en la educación, la administración, los medios de comunicación y la vida cultural.

La adhesión efectiva a estos documentos no solo refleja el grado de compromiso político con los derechos lingüísticos, sino que también condiciona la implementación de políticas concretas que garantizan la presencia y vitalidad de estas lenguas en contextos estatales y territoriales. Por ello, la firma y especialmente la ratificación de estos instrumentos constituye un indicador esencial para evaluar la voluntad de los EM de asumir la diversidad lingüística como un derecho colectivo y no como un mero hecho cultural.

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de la situación lingüística en los distintos EM, atendiendo especialmente a su marco constitucional y legislativo, al reconocimiento de Lenguas Regionales Minoritarias y Minorizadas (LRMM), y a su grado de adhesión a los instrumentos internacionales mencionados. Esta revisión permite identificar modelos de gestión lingüística diversos y los niveles de compromiso real con la protección de la diversidad en el espacio europeo.

Alemania

La situación lingüística se caracteriza por un reconocimiento diferenciado, derivado de la estructura federal y del entramado normativo

tanto a nivel federal como en los Estados federados (*Länder*). Alemania no posee una Constitución como tal, sino una *Ley Fundamental de la República Federal de Alemania, Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (Alemania, 1949). En ella no declara explícitamente al alemán como idioma oficial, por lo que se entiende como tal por el Uso Institucional Ordinario (UIO). En la práctica actúa como lengua de facto en la administración, la educación, el sistema judicial y la vida pública. Todas las leyes, documentos oficiales y comunicaciones estatales se desarrollan en alemán, lo cual lo consolida como la lengua predominante en el país. El alemán, aunque no declarado formalmente en la Constitución como oficial, cumple la función de lengua unificadora en todos los ámbitos de la Administración y la vida pública. Alemania es Estado parte del CMMN y además ratificó la CELRM en 1999. En ella se especifican las medidas de protección a nivel de los *Länder*, permitiendo un enfoque localizado y ajustado a las realidades demográficas y culturales de cada región. Recoge 5 lenguas minoritarias que tienen reconocido el estatus de lengua oficial (LO) en sus respectivos territorios, pero no a nivel nacional: el sorabo¹ pertenece a la comunidad eslava que reside en la región histórica de Lusacia y está presente principalmente en los estados de Sajonia y Brandeburgo; el danés, en la región de Schleswig–Holstein, especialmente en zonas fronterizas con Dinamarca, la minoría danesa cuenta con un reconocimiento especial; el bajo alemán (*Plattdeutsch*) se extiende por varias regiones del norte de Alemania; el frisón² en áreas del noroeste, particularmente en partes de Baja Sajonia y Schleswig–Holstein, que cuenta con una tradición histórica bien establecida y, por último, el romaní es una lengua viva entre los Sinti y otros grupos romaníes en Alemania que no se puede asociar a una zona específica del país, sino que su uso se concentra en entornos comunitarios y urbanos donde estas comunidades tienen una presencia histórica y cultural significativa.

De estas lenguas, el *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) señala que el bajo alemán, el danés y el frisón son las LRMM incluidas en el

¹ Diferenciando las dos variantes: el alto y el bajo sorabo.

² Diferenciando las dos variantes: el frisón septentrional y el frisón del Sater.

sistema educativo de Alemania. Finalmente, en cuanto al estado de vitalidad lingüística en su conjunto, *Ethnologue* registra en este país un total de 20 lenguas, entre las cuales 1 es institucional, 10 son estables, 8 están en peligro y 1 ya está extinguida. Una visión conjunta de los datos presentados evidencia una paradoja: aunque el país presenta una considerable diversidad lingüística, gran parte de sus lenguas no están reconocidas oficialmente en todo el territorio nacional, se encuentran en peligro o no están incluidas en el sistema educativo. Esto no es solo un dato descriptivo, sino el reflejo de procesos históricos de marginación y falta de apoyo institucional. Que solo una lengua sea reconocida como institucional indica una jerarquía lingüística en la que muchas lenguas quedan excluidas del ámbito público y educativo. Por tanto, más que celebrar la diversidad como un hecho, es necesario asumirla como un derecho en riesgo, lo que exige políticas efectivas de protección y revitalización.

Austria

El art.8.1 de la *Bundes-Verfassungsgesetz [Ley Constitucional Federal]* (Austria, 1920) declara que el alemán es la LO de la República; sin perjuicio de los derechos previstos en la legislación federal para las minorías lingüísticas.³ A nivel federal, el alemán actúa como lengua de referencia para la administración, la educación, el sistema judicial y la comunicación oficial en general. La protección de las minorías lingüísticas se concreta mediante leyes y normativas federales y estatales, así como a través de la implementación de instrumentos internacionales, como la CELRM, que Austria firmó en 1992 pero hasta el momento no ha ratificado, así como siendo Estado parte del CMMN del Consejo de Europa. La protección de los derechos lingüísticos de las minorías se articula igualmente a través de diversas normativas, tales como la

³ Este articulado incluye dos apartados que hacen referencia a la diversidad lingüística y cultural presentes en Austria. El art. 8.2. La República (Federación, Laender y municipios) suscribe su multiplicidad lingüística y cultural, expresada en los grupos étnicos autóctonos. El idioma y la cultura, la existencia y preservación de estos grupos étnicos deben ser respetados, salvaguardados y apoyados. El art. 8.3. La lengua de señas austríaca es reconocida como lengua independiente. Los detalles están regulados por las leyes.

Volksgruppengesetz, [*Ley sobre el Estatuto Jurídico de los Grupos Étnicos en Austria*] (Austria, 1976), que establece los derechos de las minorías étnicas y lingüísticas en Austria, incluyendo a las comunidades eslovena y croata y el *Tratado para el restablecimiento de una Austria independiente y democrática*, firmado en Viena el 15 de mayo de 1955 (Tratado de Estado Austriaco, 1955), que reconoce los derechos lingüísticos de las minorías eslovena y croata en las regiones de Carintia y Burgenland.

Otras reglamentaciones específicas en ámbitos educativos y administrativos aseguran la participación y el acceso pleno a los servicios públicos para estas comunidades, concediendo a estas lenguas un estatus oficial en determinadas regiones donde estas poblaciones tienen una presencia significativa, como son el esloveno (principalmente en las regiones del sur, como Carintia y partes de Estiria, donde se garantiza el derecho a la educación y a la administración bilingüe; el croata (con presencia destacada en Burgenland, donde se han establecido medidas para el uso del croata⁴ en la administración local, en la educación y en la vida pública) y otras minorías, aunque en menor medida, como el húngaro, eslovaco, checo y romaní, provenientes de la diversidad cultural del país.

El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el croata, esloveno, húngaro, romaní como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Por último, hay que señalar que *Ethnologue* registra un total de 9 lenguas, de las cuales 2 se consideran institucionales, 4 estables, 3 en peligro y 0 extinguidas. En definitiva, Austria combina un modelo monolingüe en lo oficial con un marco legal que reconoce parcialmente los derechos lingüísticos de algunas minorías, especialmente el croata y el esloveno. Sin embargo, la falta de ratificación de tratados como la CELRM limita su compromiso efectivo con la diversidad. Aunque existen medidas territoriales y educativas, persiste una jerarquización entre lenguas reconocidas y marginadas. Los datos de *Ethnologue* confirman esta fragilidad, al mostrar lenguas en peligro y una institucionalización limitada. Esto evidencia la necesidad de avanzar hacia una política lingüística no meramente localizada.

⁴ La lengua regional/minoritaria croata se refiere al croata de Burgenland.

Bélgica

El marco jurídico de la *Constitución del 7 de febrero de 1831* (Bélgica, 1831) establece en su art. 4 la división del país en cuatro regiones lingüísticas: la región de habla neerlandesa, la región francófona, la región bilingüe de Bruselas–Capital y la región germanófona.⁵ Esta configuración refleja una estructura federal y comunitaria profundamente territorializada, en la que el uso oficial de las lenguas se distribuye geográficamente y se ajusta a la identidad histórica y demográfica de cada comunidad.

El Estado belga reconoce oficialmente tres lenguas: el neerlandés, el francés y el alemán, cuya aplicación varía según las regiones y comunidades. El neerlandés es la lengua de la Comunidad Flamenca y de la administración en la Región Flamenca. El francés predomina en la Comunidad Francesa y en la Región Valona, con excepción de la Comunidad Germanófona. En Bruselas–Capital, región bilingüe, conviven como LO el francés y el neerlandés. Por su parte, el alemán se reconoce como LO en la Comunidad Germanófona, situada en el este de Valonia, donde se garantiza su uso en la administración local, la educación y la comunicación institucional en varios municipios.

La Constitución, junto con un conjunto de leyes específicas sobre cuestiones lingüísticas, establece un reparto territorial del poder que asegura que cada comunidad disponga de un marco normativo propio. Este sistema regula el uso de la lengua correspondiente en ámbitos clave como la administración pública, la educación, el sistema judicial y la señalización, reforzando el respeto a la diversidad cultural y lingüística en el contexto de la gestión estatal. No obstante, este modelo no contempla una LO a nivel central, sino que las LO son válidas únicamente en los territorios donde la comunidad lingüística correspondiente es mayoritaria.

⁵ Además, este art. incluye que cada municipio del Reino forma parte de una de estas regiones lingüísticas. Los límites de las cuatro regiones lingüísticas sólo pueden modificarse o corregirse mediante una ley aprobada por mayoría de los votos emitidos en cada grupo lingüístico de cada Cámara, a condición de que esté presente una mayoría de los miembros de cada grupo y siempre que el número total de votos a favor emitidos en los dos grupos lingüísticos equivale al menos a dos tercios de los votos emitidos.

A pesar de este complejo entramado legal interno, Bélgica no ha ratificado instrumentos internacionales clave como la CELRM ni el CMMN, lo que limita su compromiso jurídico externo con otras lenguas vulnerables. En cuanto al estado de vitalidad lingüística, *Ethnologue* registra en Bélgica un total de 10 lenguas: 3 consideradas institucionales, 4 estables, 3 en peligro y ninguna extinguida. Este dato evidencia que, si bien el trilingüismo oficial es un pilar estructural del país, existen otras lenguas cuya integración efectiva en el sistema institucional permanece insuficiente.

Bulgaria

La *Constitución de la República de Bulgaria* (Bulgaria, 1991) establece en su art. 3 que el búlgaro será la LO de la República. En materia de LRMM no reconoce el estatus oficial de ninguna de estas lenguas, sin embargo, subraya la importancia de proteger el patrimonio lingüístico de las comunidades minoritarias. A nivel europeo, Bulgaria es Estado parte del CMMN que permite, en determinadas condiciones, el uso complementario de las lenguas de las minorías en áreas donde alcanzan un umbral demográfico significativo. Por ejemplo, en municipios con una considerable presencia de población turca o romaní, se pueden establecer medidas para que estas lenguas sean utilizadas en la educación, la señalización y en ciertos ámbitos comunicativos locales.

Sin embargo, este país no firmó la CELRM. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el hebreo, armenio, romaní, turco como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. *Ethnologue* registra 4 lenguas, de ellas, 1 es institucional, 2 son estables, 1 está en peligro y 0 extinguidas. Así, el régimen lingüístico de Bulgaria se basa en un modelo monolingüe que refuerza la identidad nacional a través del predominio exclusivo del búlgaro. Si bien existen mecanismos legales que permiten ciertos usos complementarios de LRMM, estos derechos son territoriales, condicionales y poco garantistas. La ausencia de un marco normativo sólido a nivel internacional limita el alcance de la protección lingüística. En lugar de impulsar una política de reconocimiento efectivo, el Estado adopta una estrategia de gestión mínima, que invisibiliza

las desigualdades estructurales y debilita la vitalidad de las lenguas no oficiales.

Chipre

La *Constitución de la República de Chipre* (Chipre, 1960) en su art. 3 establece que, a nivel de la República de Chipre, reconoce expresamente tanto el griego como el turco como LO. El articulado chipriota es amplio y específica de manera clara los contextos en los que debe y puede emplearse cada lengua.⁶ En la práctica, la oficialidad del griego y del turco se refleja en la organización del Estado y en la garantía de derechos lingüísticos para ambas comunidades. Por ejemplo, en las instituciones estatales y en diversos servicios públicos, se facilita el uso de ambas lenguas para atender a las poblaciones nativas. Es importante señalar que, desde la división de la isla en 1974, la aplicación de estas normas ha adquirido dimensiones complejas. En la República Turca del Norte de Chipre—reconocida únicamente por Turquía—el turco es la lengua predominante, mientras que, en la parte controlada por el gobierno de la República de Chipre, el griego se utiliza de manera mayoritaria, aunque en ambos contextos persiste la oficialidad de ambas lenguas conforme a lo establecido en el texto constitucional original. Por último, aunque no está reconocido legalmente como LO, el inglés posee un uso extendido en ámbitos administrativos, comerciales y turísticos, reflejando la influencia histórica y la orientación internacional de Chipre.

Este país firmó la CERLM en 1992, pero sin ratificar hasta el momento y es Estado parte del CMMN. Existen dos lenguas regionales reconocidas con estatus oficial en determinados territorios: el armenio y el árabe chipriota. La protección del armenio en Chipre se articula en el contexto de las normas que resguardan los derechos de las minorías.

⁶ La Constitución de Chipre establece una cooficialidad plena del griego y el turco, regulando detalladamente su uso en todos los ámbitos institucionales: legislativo, ejecutivo, judicial y administrativo. Ambas lenguas deben utilizarse de forma equitativa en documentos oficiales, sentencias judiciales, publicaciones y símbolos estatales. Además, se reconoce el derecho individual a comunicarse con las autoridades en cualquiera de las dos lenguas. La normativa también prevé mecanismos jurídicos para resolver discrepancias entre versiones lingüísticas de los textos oficiales, lo que refuerza la igualdad formal entre ambas lenguas en el funcionamiento del Estado.

Aunque no existe una ley específica que establezca al armenio como LO, la legislación chipriota — junto con el compromiso del Estado con la diversidad cultural — reconoce el derecho de las comunidades minoritarias a utilizar y desarrollar su idioma en el ámbito de la vida cultural, social y educativa. Además, la comunidad armenia cuenta con organizaciones e instituciones propias (como el *Prelature Armenio* y diversas asociaciones culturales) que trabajan en la promoción de la lengua a través de actividades culturales, publicaciones y medios de comunicación. *Ethnologue* registra 3 lenguas, 2 institucionales, 1 en peligro y 0 extinguidas. Por consiguiente, Chipre representa un modelo constitucional bilingüe cuyo diseño refleja un intento de equilibrio intercomunitario, aunque su implementación efectiva se ha visto afectada por factores geopolíticos. El reconocimiento de la diversidad lingüística convive con limitaciones en el desarrollo normativo, evidenciado por compromisos internacionales aún no ratificados. A ello se suma una capa funcional de multilingüismo que responde a influencias históricas y económicas, más que a una planificación lingüística estructurada.

Croacia

La *Constitución de la República de Croacia* (Croacia, 1991) en el art. 12 establece que la lengua croata⁷ y la escritura latina se utilizarán oficialmente en la República de Croacia.⁸ Esto significa que, en los ámbitos de la administración pública, la educación, la justicia y la comunicación oficial, el croata es la lengua empleada de manera exclusiva. No obstante, la legislación croata también contempla el reconocimiento y la protección de las lenguas de las minorías nacionales, a través de instrumentos normativos como el CMMN del que es Estado Parte, así como de la CELRM, ratificada por Croacia en 1998. Bajo este marco legal se

⁷ En 2024, se ha aprobado la *Zakon o hrvatskom jeziku [Ley sobre el idioma croata]* Narodne Novine, n.º 14/2024 (reformada de la antigua de 1967) (Croacia, 2024) que prescribe el uso oficial del idioma croata, regula la creación del Consejo para el idioma croata, así como la creación del Plan Nacional de Política del Idioma Croata.

⁸ Además, en este mismo artículo se especifica que en unidades locales individuales, otro idioma y el cirílico u otro tipo de escritura pueden ser introducidos en uso oficial junto con el idioma croata y el alfabeto latino en las condiciones especificadas por la ley.

garantiza que, en aquellas localidades donde la presencia de una comunidad minoritaria supere determinados umbrales poblacionales, la lengua propia de dicha comunidad pueda utilizarse en contextos oficiales y administrativos, complementando al croata. Las lenguas que reciben reconocimiento oficial en algunos territorios son el italiano en la Península de Istria, donde existe una significativa comunidad italiana y tanto la administración, las señalizaciones y algunas instituciones educativas operan de manera bilingüe, con el italiano reconociéndose como lengua de comunicación oficial junto al croata.

Existen regiones donde hay una población considerable de minorías serbias, húngaras, checas, eslovacas, rutenas y ucranianas en las que se establecen medidas para que dichas lenguas sean empleadas en la administración, la educación y la señalización, siempre que se cumplan los criterios demográficos exigidos. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el bosnio, checo, alemán, hebreo, húngaro, italiano, macedonio, polaco, ruso, eslovaco, esloveno, albano, serbio, ucraniano como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Estas lenguas reciben igualmente reconocimiento de estatus oficial en sus territorios. *Ethnologue* registra 8 lenguas, de las cuales 2 son institucionales, 2 son estables, 3 están en peligro y 1 se ha extinguido.

En consecuencia, podemos afirmar que el régimen lingüístico croata combina un modelo oficial monolingüe con mecanismos condicionados de reconocimiento territorial para las lenguas de las minorías y aunque el croata es la única lengua plenamente oficial del Estado, la adhesión a marcos internacionales como el CMMN y la CELRM permite cierta visibilidad institucional de otras lenguas, siempre que se cumplan criterios demográficos específicos. Este enfoque revela una lógica de inclusión restringida, en la que la diversidad lingüística está subordinada al marco centralista del Estado. La política lingüística resulta así fragmentaria y dependiente de la distribución poblacional, lo que limita la universalización efectiva de los derechos lingüísticos en clave de justicia lingüística.

Dinamarca

Si bien la *Constitución del Reino de Dinamarca* (Dinamarca, 1849) no estipula de manera explícita la existencia de una LO, en la práctica, el danés es la lengua de facto que se utiliza en todos los ámbitos estatales, tales como la administración pública, el sistema educativo, el sistema judicial y en la comunicación oficial, por lo que se considera la LO del país por el UIO. Además, es importante señalar que el modelo del Reino de Dinamarca abarca territorios autónomos que, en algunos casos, reconocen LO en esos territorios. Así, por ejemplo, en las Islas Feroe, el feroés es LO junto con el danés y, en este territorio autónomo, el feroés se utiliza en la administración local, la educación y los medios de comunicación, reflejando así la identidad lingüística propia de la región.

En Groenlandia, el groenlandés (*kalaallisut*) es la LO, siendo utilizada en la administración, el sistema educativo y la comunicación pública, mientras que el danés mantiene un estatus de cooficialidad en ciertos contextos. No obstante, en Dinamarca continental, el danés es la única lengua que, por tradición y en la práctica, rige la vida pública y el funcionamiento del Estado. Las políticas lingüísticas danesas se centran en potenciar y preservar el uso del danés a nivel nacional, sin otorgar un estatus legal similar a la cooficialidad de otras lenguas en el territorio peninsular. Por último, el alemán también recibe reconocimiento oficial en algunos pueblos fronterizos en Jutlandia Meridional, en Sønderjylland donde existe una minoría alemana históricamente establecida.

Dinamarca goza de la protección lingüística y cultural de la CELRM, ratificada en 2001, y es Estado parte del CMMN. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el feroés y el groenlandés como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Esto permite que, en las áreas de presencia de LRMM se facilite el uso del alemán en contextos educativos, culturales y en algunos servicios públicos, garantizando el derecho de la minoría a mantener y promover su lengua. *Ethnologue* registra 4 lenguas en el país, 1 de ellas es institucional, 2 son estables y

1 se ha extinguido. Así pues, Dinamarca combina un modelo centralista, donde el danés domina sin respaldo constitucional explícito, con una política de reconocimiento lingüístico en sus territorios autónomos. Este equilibrio entre homogeneidad estatal y diversidad regional revela una política lingüística asimétrica que garantiza la unidad administrativa, pero limita el alcance de la pluralidad lingüística fuera de las regiones periféricas.

Eslovaquia

El art. 6.1 de la *Constitución de la República Eslovaca* (Eslovaquia, 1992) establece que el eslovaco es la LO a nivel estatal. Esto significa que todos los actos oficiales, los procedimientos administrativos y la educación pública se realizan en dicha lengua. En este mismo artículo⁹ (art. 6.2), la legislación eslovaca también contempla mecanismos para proteger los derechos lingüísticos de las minorías nacionales. Además, la *Ley n.º 184/1999 sobre el uso de las lenguas de las minorías nacionales (Zákon č. 184/1999 Z. z. o používaní jazykov národnostných menšín)* (Eslovaquia, 1999) permite el uso de lenguas minoritarias en municipios donde al menos el 20% de la población pertenece a una minoría, principalmente en el uso oficial en los municipios, en materia educativa, señalización bilingüe, acceso a servicios públicos y medios de comunicación. En aquellas localidades donde la presencia de las comunidades con otras lenguas alcance un umbral demográfico determinado (generalmente entre el 15% y el 20% de la población local), se reconoce la oficialidad de esas lenguas. Bajo este marco, se garantiza que, en municipios con una considerable concentración minoritaria, los ciudadanos puedan comunicarse y recibir servicios en su lengua materna/primera lengua (LM/L1) además del eslovaco. La lengua más destacada en este sentido es la lengua húngara, ya que en varias áreas del sur y sureste del país—donde reside una numerosa comunidad húngara—se permite su uso en comunicaciones oficiales locales, señalética, educación y otros ámbitos de la administración pública.

⁹ Art. 6.2 El uso de lenguas distintas de la lengua estatal en las comunicaciones oficiales se establecerá por ley.

Asimismo, otras lenguas de minorías,¹⁰ como el romaní, el checo, el ucraniano, el alemán, el búlgaro, el croata, el húngaro, el ruteno y el polaco pueden beneficiarse de este régimen, siempre que se cumplan los criterios poblacionales establecidos por la Ley. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el alemán, húngaro, romaní, ruso, ucraniano como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Eslovaquia es Estado parte del CMMN y firmó la CELRM en 2001 aunque no la ratificó. *Ethnologue* solo registra 6 lenguas, de las cuales 3 son consideradas institucionales, 2 estables, 1 en peligro y 0 extinguidas. Eslovaquia adopta así un modelo lingüístico monolingüe con una política lingüística centralizada que reconoce lenguas minoritarias solo bajo condiciones demográficas específicas. Esta inclusión es limitada y subordinada al dominio del eslovaco, lo que refleja una estrategia de reconocimiento parcial más que una verdadera cooficialidad.

Eslovenia

La única LO del Estado es el esloveno, tal como establece el art. 11 de la *Constitución de la República de Eslovenia* (Eslovenia, 1991). Este mismo artículo añade que en los municipios en los que residan las comunidades nacionales italianas y húngaras, el italiano o el húngaro serán también LO. Así, el italiano se habla en determinadas zonas costeras y su protección se implementa mediante leyes específicas y normativas municipales sobre bilingüismo que garantizan su uso en la administración local, la educación y otros ámbitos públicos de municipios como Koper, Izola y Piran. El húngaro, por su parte, se habla en el extremo noreste del país (por ejemplo, en la región del Prekmurje) y al igual que en el caso del italiano, su reconocimiento se concreta a través de normativas locales y disposiciones legales que aseguran la utilización del húngaro en contextos administrativos y educativos.

¹⁰ El ruso y el serbio fueron reconocidos oficialmente en 2014–2015. Sin embargo, estas dos lenguas aún no se han agregado en el marco legal clave sobre el uso de las lenguas de las minorías nacionales (*Zákon č. 184/1999 Z. z. o používání jazykov národnostných menšin [Ley n.º 184/1999 sobre el uso de las lenguas de las minorías nacionales]* (Eslovaquia, 1999).

El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el húngaro y el italiano como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Eslovenia ratificó la CELRM en 2001 y es Estado parte del CMMN. *Ethnologue* registra 3 lenguas, 2 institucionales, 1 estable y 0 extinguidas. Eslovenia aplica, por tanto, un modelo lingüístico centralizado con excepciones territoriales para comunidades históricamente reconocidas. Esta estructura refleja una política de reconocimiento selectivo, donde la diversidad lingüística es protegida pero subordinada a una lógica de homogeneidad estatal.

España

El caso de España es especialmente singular ya que adopta un modelo multilingüe que reconoce, por un lado, el castellano (español) como idioma oficial del Estado y, por otro, la cooficialidad de determinadas lenguas en las comunidades autónomas donde tienen una arraigada tradición cultural e histórica. La *Constitución Española* (España, 1978) en su art. 3.1 reconoce que el castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla (art. 3.2.) y que las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. Por consiguiente, estas lenguas reciben el reconocimiento de estatus oficial desde la misma *Carta Magna*.¹¹ El sistema autonómico permite, por tanto, que cada comunidad, en función de su patrimonio lingüístico, reconozca y proteja otras lenguas. Dicho reconocimiento se detalla en los Estatutos de Autonomía de cada región y se traduce en medidas de promoción, protección y uso institucional.

En Cataluña y en la Comunidad Valenciana, el *Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana* (Generalitat Valenciana, 2006) y el *Estatuto de Autonomía de Cataluña* (Generalitat de Cataluña, 2006) reconocen el catalán (denominado valenciano en la Comunidad Valen-

¹¹ En este sentido, el art.3.3. de la Constitución Española añade que la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

ciana) como cooficial junto con el castellano. Esto implica que la administración, la educación, la señalización y los servicios públicos de estas regiones se ofrecen en ambas lenguas.

En Galicia, el *Estatuto de Autonomía de Galicia* (Galicia, 1981) determina que el gallego es cooficial con el castellano y se utiliza ampliamente en la administración autonómica, el sistema educativo y en la vida cultural, garantizando el derecho de los gallegos a utilizar su lengua propia.

La *Ley Orgánica 3/1979 Generalitat Valenciana, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco* (País Vasco, 1979) determina que en el País Vasco y en algunas zonas de Navarra, el euskera tiene estatus cooficial con el castellano. La legislación autonómica y las normativas locales aseguran su uso en la comunicación pública, la educación y otros servicios.

El *Estatuto de Autonomía de Cataluña* (Generalitat de Cataluña, 2006) recoge que en el Val d'Aran, situado en Cataluña, el aranés (variedad del occitano) es reconocido y cooficial. Esta medida tiene como fin preservar la identidad y cultura propias de esta singular comarca.

Además de las lenguas enumeradas, el bable/asturiano, una lengua que no goza de estatus oficial se encuentra protegido por la *Ley 1/1998, de 23 de marzo, de uso y promoción del bable/asturiano* (Principado de Asturias, 1998) y se imparte en educación primaria y secundaria general en la Comunidad Autónoma de Asturias.

El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el asturiano, catalán, euskera, gallego, occitano, valenciano como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. España ratificó la CELRM en 2001 y es Estado parte del CMMN. *Ethnologue* registra 16 lenguas, de ellas, 4 son institucionales, 2 estables, 9 en peligro y 1 está extinguida. España adopta así un modelo avanzado y singular en Europa ya que permite una protección efectiva y operativa de varias lenguas regionales a través de legislaciones autonómicas y su integración en el sistema educativo, consolidando de esta manera una política de pluralismo lingüístico jurídicamente garantizada. Sin embargo, algunas lenguas se encuentran todavía en situación de vulnerabilidad pese al respaldo legal e internacional.

Estonia

El art. 6 de la *Constitución de la República de Estonia* (Estonia, 1992) establece que la LO es el estonio. Este estatus se establece de manera inequívoca en la Constitución y en la *Keeleseadus [Ley del Idioma]* (Estonia, 2011), que disponen que el estonio debe utilizarse en todos los ámbitos de la administración pública, la educación, la legislación y la comunicación oficial. El país alberga una minoría lingüística significativa, mayoritariamente de habla rusa, fruto de la historia y la configuración demográfica de algunas regiones.

En zonas donde dicha población alcanza umbrales determinados, se han implementado medidas complementarias que permiten el uso de la lengua minoritaria en la administración local, la educación y la señalización. Sin embargo, estas medidas no llegan a conferir un estatus de cooficialidad a la lengua rusa, sino que buscan garantizar el respeto a la diversidad lingüística en contextos locales específicos. Estonia no firmó la CELRM, pero sí es Estado parte del CMMN. *Ethnologue* registra 3 lenguas en este país, 1 institucional, 1 estable, 1 en peligro y 0 extinguidas.

Este modelo legal tiene dos objetivos fundamentales, por un lado, la preservación y unidad estatal, concentrando la función oficial en el estonio, se busca asegurar la cohesión y la identidad nacional, promoviendo un discurso unificado en todos los niveles de la vida pública y, por otro, la protección de la diversidad lingüística, a través de disposiciones que permiten el uso complementario de otras lenguas en determinadas áreas, el derecho de las comunidades minoritarias a utilizar su lengua en entornos cotidianos, sin afectar el predominio del estonio en el ámbito estatal.

Finlandia

La Sección 17 de la *Constitución de la República de Finlandia* (Finlandia, 1999), consagrada al Derecho a la lengua y la cultura, establece que tanto el finés como el sueco son las lenguas nacionales de Finlandia y precisa el derecho de toda persona a utilizar su propia lengua, ya sea finlandés o sueco, ante los tribunales de justicia y otras autoridades y a recibir documentos oficiales en esa lengua. Las autoridades atenderán

las necesidades culturales y sociales de las poblaciones de habla finlandesa y sueca del país en pie de igualdad. Esto significa que están presentes en todas las esferas del Estado, es decir, la administración pública, el sistema judicial y la educación. Toda comunicación oficial debe realizarse en ambas lenguas. El bilingüismo no solo responde a la distribución demográfica—siendo el finés la lengua mayoritaria y el sueco la de una comunidad históricamente consolidada—sino que también constituye un pilar de la identidad nacional finlandesa.

La educación bilingüe es una característica destacada, ya que el sistema escolar garantiza la enseñanza tanto en finés como en sueco, fortaleciendo la competencia lingüística de los ciudadanos y promoviendo el intercambio cultural. La Sección 17 de la Constitución de Finlandia reconoce el derecho del pueblo sami, como pueblo indígena, así como de los romaníes y otros grupos, a mantener y desarrollar su lengua y cultura. Este derecho se refuerza mediante la *Laki saamelaiskäräjistä [Ley del Parlamento Sami]* (Ley n.º 974/1995) (Finlandia, 1995) que garantiza el uso del sami ante las autoridades. Asimismo, se establecen derechos lingüísticos para usuarios de lengua de señas y personas con necesidades de interpretación o traducción por discapacidad. En este marco constitucional, las lenguas sami de las regiones septentrionales reciben reconocimiento y protección, favoreciendo su uso en la administración local y el ámbito educativo, lo que contribuye a preservar su patrimonio cultural. La lengua romaní, hablada por la minoría Kale, también goza de reconocimiento oficial en su territorio. Este derecho se refuerza mediante la denominada *Kielilaki [Ley del Idioma]* (Ley n.º 423/2003) (Finlandia, 2003), consolidando el modelo bilingüe del país. Este instrumento establece obligaciones precisas para las autoridades en cuanto a comunicación y prestación de servicios, garantizando la equidad entre el finés y el sueco en la vida pública y reforzando la cohesión social y el respeto a la identidad cultural.

El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el romaní y el sami como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Finlandia ratificó la CELRM en 1998 e incluye además del sami y del romaní, la lengua sueca por ser la menos utilizada en el país y las demás lenguas desprovistas de territorio en Finlandia. Este país es Estado parte del

CMMN y *Ethnologue* registra 10 lenguas, de las cuales 2 son institucionales, 3 estables, 4 en peligro y 1 extinguida. Finlandia constituye, de esta manera, un modelo ejemplar de política lingüística abarcadora, al reconocer constitucionalmente el bilingüismo estatal garantizando su uso igualitario en todos los niveles institucionales, compromiso que se extiende a lenguas minoritarias protegidas por un marco normativo sólido que asegura su uso administrativo y educativo. Finlandia destaca por consiguiente por articular una política lingüística avanzada que combina reconocimiento formal, obligaciones operativas y mecanismos efectivos de preservación cultural.

Francia

El art. 2 de la *Constitución de la República Francesa* (modificada por la *Ley Constitucional n.º 2008-724* de 23 de julio de 2008) (Francia, 1958) establece que la lengua de la República es el francés. Francia no reconoce ninguna otra lengua con estatus oficial en ninguno de sus territorios, a pesar de ser un país de gran diversidad lingüística. Lenguas regionales y dialectos, tales como el bretón, el occitano, el alsaciano, el vasco, el catalán o incluso lenguas de comunidades inmigrantes, forman parte del patrimonio cultural del país. Sin embargo, estas lenguas no gozan de un estatus cooficial ni de un reconocimiento jurídico que las equipare al francés a nivel estatal. Esto se debe a que históricamente, el centralismo lingüístico en Francia ha promovido el uso exclusivo del francés como lengua unificadora de la nación. No obstante, en las últimas décadas se han impulsado iniciativas para preservar y revitalizar las LRMM, aunque su protección se canaliza a través de políticas culturales y programas de promoción en lugar de un reconocimiento oficial en documentos legales de carácter estatal.

Cabe destacar la aprobación de la *Ley Molac* en 2021 (*Loi n.º 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*) (Francia, 2021) para preservar y promover las LRMM,¹² facilitando su enseñanza y uso en la vida pública. Esta Ley

¹² Actualmente, unos 170.000 de los más de 12 millones de escolares franceses reciben clases en una de las cuatro LRMM reconocidas: bretón, occitano, vasco y corso. La nueva Ley

abre la puerta a la inmersión lingüística y a la subvención a escuelas privadas en lenguas diferentes al francés. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el bretón, catalán, corso, euskera, franco-provenzal, occitano, picardo, criollo, tahitiano, galo, kibushi, shimaore (mayotte), lenguas melanesias, lenguas polinesias (wallisiano y futuniano), flamenco occidental y las lenguas regionales de Alsacia y Mosela (conocidos como dialectos alsacianos y franconianos de Mosela) como LRMM incluidas en el sistema educativo del país y de sus regiones de Ultramar.¹³ De hecho, Francia es de los pocos países¹⁴ no solo de la UE sino de Europa en general que no ha firmado ni ratificado el CMMN. Este país firmó la CELRM en 1999 pero no la ha ratificado hasta el momento. *Ethnologue* registra 16 lenguas en este país, de las cuales 1 es institucional, 5 son estables, 9 están en peligro y 1 ya está extinguida.

Francia representa uno de los casos más paradigmáticos de centralismo lingüístico en Europa. Esta política homogénea responde a una tradición republicana que identifica la lengua con la unidad nacional, relegando la pluralidad a la esfera cultural o patrimonial. La política lingüística francesa se caracteriza claramente por una inclusión limitada y no vinculante, donde la diversidad se reconoce culturalmente, pero no se institucionaliza en términos de derechos lingüísticos efectivos.

Grecia

La *Constitución de la República Helénica* (revisada en 2008) (Grecia, 1975) no se pronuncia acerca de la LO del país, pero sí por medio de

exige que en los territorios concernidos por LRMM todo alumno pueda recibir una enseñanza en las mismas.

¹³ Las regiones de ultramar son territorios que, perteneciendo a un estado, están separados del territorio originario (la metrópoli) por el océano. Estos territorios pueden ser clasificados como departamentos o regiones de ultramar, colectividades de ultramar o países y territorios de ultramar. En Francia, las regiones de ultramar incluyen: Departamentos y regiones de ultramar (DROM): Guadalupe, Guayana Francesa, Martinica, Reunión y Mayotte; Colectividades de ultramar (COM): Polinesia Francesa, San Pedro y Miguelón, Wallis y Futuna, San Martín y San Bartolomé; Territorios de ultramar: Las Tierras Australes y Antárticas Francesas; Colectividades sui géneris: Nueva Caledonia.

¹⁴ Junto a Andorra, Mónaco y Turquía.

comunicación en la administración pública, la educación y la vida oficial del Estado. Así, todos los documentos legislativos, administrativos y judiciales se desarrollan en esta lengua, por lo que el UIO revela que se trata de la LO del país. Grecia no reconoce ninguna otra lengua con estatus oficial en ninguno de sus territorios. No obstante, el tratamiento de las lenguas minoritarias en Grecia presenta matices vinculados a compromisos internacionales y particularidades socioculturales, especialmente en regiones como Tracia Occidental.

En virtud del *Tratado de Paz con Turquía, firmado en Lausana el 24 de julio de 1923* (Conferencia de Lausana, 1923), se reconocen ciertos derechos lingüísticos y culturales a la minoría musulmana residente en esta zona, lo que permite el uso limitado del turco en ámbitos como la educación y la administración local. Sin embargo, esta práctica constituye una excepción puntual dentro de un marco jurídico que mantiene el monolingüismo oficial del griego como norma general.

Aunque existen comunidades en Grecia cuyos miembros hablan otras lenguas, como el albanés (especialmente en zonas fronterizas) o el arumano, la legislación griega no otorga a estas lenguas un reconocimiento formal. Los derechos lingüísticos de estas comunidades pueden estar protegidos en mayor o menor medida a través de compromisos internacionales o mediante políticas regionales de promoción cultural, pero sin alcanzar una condición de cooficialidad en el marco nacional. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el turco como LRMM incluida en el sistema educativo del país. Grecia no firmó la CELRM y tan solo es Estado signatario del CMMN, no lo ratifica. *Ethnologue* registra 15 lenguas, de las cuales, 2 son institucionales, 5 estables, 8 en peligro y 0 extinguidas. En conjunto, el modelo de monolingüismo institucional del país refleja una inclusión marginal y excepcional de la diversidad, subordinada a una lógica de homogeneidad estatal.

Hungría

El marco jurídico de la *Ley Fundamental de Hungría* (Hungría, 2011) establece en su art. H.1. que la LO será el húngaro y en el art. H.2. que

Hungría protegerá la lengua húngara.¹⁵ A pesar de esta centralidad del húngaro, se reconoce la presencia de diversas comunidades nacionales y étnicas en Hungría, tales como las minorías romaní, alemana, eslovaca, rumana, croata, ucraniana, ruteno, polaca, griega, eslovena, armenia, búlgara y serbia. Estas lenguas adquieren un estatus de oficialidad en determinados territorios. Sin embargo y, a pesar de que este país ratificó la CELRM en 1998, en ella sólo incluye el croata, el alemán, el rumano, el serbio, el eslovaco y el esloveno. Hay que señalar el bayash, un dialecto del romaní, que también es una lengua reconocida oficialmente.

El Estado implementa medidas específicas para proteger y favorecer sus derechos lingüísticos, principalmente en contextos locales, como programas de educación bilingüe en municipios o regiones donde la población de una comunidad minoritaria alcanza ciertos umbrales demográficos, se pueden desarrollar programas educativos y culturales que incorporen la lengua de la minoría junto con el húngaro o también medidas de integración cultural y lingüística, a través de subvenciones y proyectos culturales, el gobierno permite el uso complementario de dichas lenguas en ámbitos locales, garantizando el respeto a la diversidad cultural y la preservación de la identidad de las comunidades étnicas.

La *Ley CLXXIX de 2011 sobre los derechos de las nacionalidades* (Hungría, 2011) proporciona protección a 13 minorías nacionales,¹⁶ incluyendo el derecho a la educación en su LM/LI, el acceso a medios de comunicación en su lengua y su uso en el ámbito administrativo y judicial en sus comunidades. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el búlgaro, alemán, griego, croata, armenio, polaco, romaní, rumano, rusino, eslovaco, esloveno, serbio, ucraniano, bayash (un dialecto del romaní) como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Hungría es un Estado parte del CMMN. *Ethnologue* registra 7 lenguas, de las que 3 son institucionales, 1 estable, 1 en peligro y 2 ya se han extinguido. Hungría establece un modelo lingüístico centralista y, aunque incorpora un marco legal que reconoce derechos lingüísticos

¹⁵ En este mismo artículo, el epígrafe 3 recoge que Hungría protegerá la lengua de señas húngara como parte de la cultura húngara.

¹⁶ Estas minorías son: alemán, armenio, búlgaro, croata, griego, polaco, romaní, rumano, ruteno, serbio, eslovaco, esloveno y ucraniano.

a diversas minorías nacionales, respaldado por la ratificación de instrumentos internacionales, la estrategia de gestión de la diversidad está subordinada al predominio estatal de la lengua mayoritaria.

Irlanda

El marco normativo de la *Constitución de Irlanda* (Irlanda, 1937) en su art. 8.1 reconoce la lengua irlandesa como primera LO y el art. 8.2 establece que el inglés es la segunda LO. Consagra así un modelo bilingüe en el que se reconoce la identidad cultural y patrimonial de Irlanda. Además, el *Official Languages Act 2003* (Irlanda, 2003), junto con sus posteriores enmiendas, estructura las medidas necesarias para promover y garantizar el uso del irlandés en la administración pública, la educación y otros ámbitos oficiales. Asimismo, establece la obligación de proporcionar servicios en irlandés y regula su uso en la señalización, publicaciones oficiales y comunicaciones públicas.

El apoyo a la lengua irlandesa se ha concretado también en el *20-Year Strategy for the Irish Language 2010–2030* (Gobierno de Irlanda, 2010), un plan gubernamental que busca incrementar el número de hablantes de irlandés y fomentar su uso en la vida cotidiana a través de políticas educativas y de difusión en medios. No se reconoce ninguna LRMM con estatus de LO en ningún territorio del país. Irlanda no firmó la CELRM, pero sí es Estado parte del CMMN. *Ethnologue* registra 6 lenguas, de las cuales, 1 es institucional, 2 son estables, 2 están en peligro y 0 extinguidas. Así, Irlanda se configura como un Estado bilingüe constitucionalmente reconocido, orientándose a la promoción activa del bilingüismo institucional, al fortalecimiento de la lengua histórica creando un modelo de planificación lingüística dual que combina protección patrimonial con funcionalidad institucional.

Italia

La *Constitución de la República Italiana* (Italia, 1947) sólo hace referencia a las lenguas en su art. 6 cuando dice que la República protegerá a las minorías lingüísticas mediante normas específicas. El italiano se considera la LO del país por el UIO, ya que de facto es la lengua de las

administraciones, la educación y la vida oficial del Estado. En determinadas regiones donde existe una significativa presencia de hablantes de otras lenguas, se han adoptado leyes y normativas regionales que permiten el uso complementario o la protección especial de esas lenguas. Así, la *Ley de Protección de las Minorías Lingüísticas Históricas–Ley 482/1999* (Italia, 1999) protege y promueve 12 lenguas minoritarias, incluyendo el alemán, ladino, francés, esloveno y sardo. Establece el derecho de uso de estas lenguas en la administración pública, la educación y los medios de comunicación en las regiones donde son habladas.

En Italia existen cinco regiones dotadas de un estatuto especial,¹⁷ aprobado por el Parlamento italiano como está previsto en la constitución. Los Estatutos Especiales regulan la cooficialidad y el uso del alemán y el ladino en Trentino–Alto Adigio y del francés en el Valle de Aosta, garantizando su presencia en la educación y la administración pública. Estas lenguas reciben reconocimiento de estatus oficial en sus territorios: el alemán en el Trentino Alto Adige/Südtirol, el francés en el Valle de Aosta¹⁸ y el esloveno en algunas comunidades de la región de Friuli–Venezia Giulia.

Adicionalmente, en otras áreas del país se han implementado medidas para preservar y promover LRMM como el sardo, el occitano, el ladino, el griego, el friulano, el francoprovenzal, el albanés, el catalán y el croata. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) por su parte recoge el catalán, alemán, griego, francés, francoprovenzal, friulano, croata,

¹⁷ Cuatro regiones son autónomas y fueron instituidas por la Asamblea constituyente en 1948. El primer estatuto especial concedido fue el de Sicilia, el 15 de mayo de 1946 por el *Real Decreto n.º 455* (Italia, 1946). En Sicilia, como en Cerdeña, hubo un fuerte movimiento autonomista, e incluso separatista. En el Valle de Aosta sirvió para proteger a la minoría francófona y en Trentino–Alto Adigio para la protección de los germanófonos como se determinó en el Acuerdo de París. En Sicilia, *Ley Constitucional n.º 2 de 26 de febrero de 1948* (Italia, 1948); en Cerdeña, *Ley Constitucional n.º 3 de 26 de febrero de 1948* (Italia, 1948); en el Valle de Aosta, *Ley Constitucional n.º 4 de 26 de febrero de 1948* (Italia, 1948); en el Trentino–Alto Adigio, *Ley Constitucional n.º 5 de 26 de febrero de 1948* (Italia, 1948). En 1963 fue constituida la región con estatuto especial Friul–Venecia Julia por *Ley Constitucional n.º 1 de 31 de enero de 1963* (Italia, 1963). En 1972 entró en vigor un nuevo *Estatuto Especial para Trentino–Alto Adigio* (Italia, 1972).

¹⁸ En esta región, las instituciones locales y los servicios públicos operan en ambas lenguas, lo que refleja la histórica presencia franco–valdostana.

ladino, occitano, esloveno, albanó, sardo como LRM incluidas en el sistema educativo del país. Italia firmó la CELRM en el año 2000, pero no la ha ratificado hasta el momento y es Estado parte del CMMN. En *Ethnologue* se registran 27 lenguas, de las que 1 es institucional, 7 son estables, 19 están en peligro y 0 extinguidas. Por todo ello, el país mantiene un modelo centralista en el que la protección de las minorías, parcial, fragmentada, sujeta a criterios regionales y sin respaldo pleno en tratados internacionales, limita una garantía uniforme de los derechos lingüísticos.

Letonia

La *Constitución de la República de Letonia* (Letonia, 1922) en su art. 4 establece que el letón es la LO de la República de Letonia. La legislación letona en materia de idioma refuerza este estatus a través de la *Ley del Idioma Oficial (Valsts valodas likums)* (Letonia, 1999), que se centra en fortalecer la posición del letón como piedra angular de la identidad y cohesión nacional. Esto se logra mediante la obligatoriedad de su uso en la administración, la educación y en los servicios públicos.

Dada la histórica presencia de importantes comunidades minoritarias — especialmente la de hablantes de ruso—, se han implementado medidas complementarias en determinados contextos, localidades y ámbitos culturales y educativos, se han reconocido derechos lingüísticos para que los miembros de las comunidades minoritarias puedan utilizar su LM/L1 de manera complementaria. Estas disposiciones tienen como objetivo proteger la diversidad cultural y facilitar la integración, sin modificar el carácter unitario del letón como LO.

Existe una lengua con estatus oficial en su territorio, una franja en el extremo norte de Curonia a orillas del golfo de Riga, denominada livonio.¹⁹ Se trata de una lengua en peligro de extinción. Letonia no

¹⁹ En 1990, año de la independencia de Letonia, la región estuvo prohibida hasta para los letones, pero a partir de entonces el gobierno letón ha protegido el espacio histórico y cultural denominado Costa Livonia, cerca del pueblo de Mazirbe. Los escasos hablantes con fluidez (menos de 10) en livonio tienen más de 70 años y viven dispersos por Letonia. Hay intentos para que los jóvenes puedan aprenderla. En Lituania se garantiza y reconoce la nacionalidad livonia.

firmó la CELRM, pero es Estado parte del CMMN. *Ethnologue* recoge 7 lenguas, entre las que considera 1 institucional, 2 estables, 2 en peligro y 2 extinguidas. Letonia mantiene por tanto un modelo monolingüe, donde la diversidad lingüística se gestiona de forma limitada y subordinada, sin reconocimiento oficial pleno para las LRMM.

Lituania

La *Constitución de la República de Lituania* (Lituania, 1992) en su art. 14 recoge el lituano como LO y se refuerza mediante la *Valstybinės kalbos įstatymas [Ley del Idioma Estatal]* (Lituania, 1999). En virtud de este marco normativo, todas las comunicaciones oficiales, los procedimientos administrativos, el sistema educativo y el enunciado de la legislación se realizan en lituano.

Aunque existen minorías en el país—como hablantes de polaco, ruso u otras lenguas—estas lenguas no disfrutaban de un estatus oficial en ningún territorio del país. Sin embargo, en determinados contextos, especialmente en la esfera cultural y en algunas actividades educativas, pueden reconocerse medidas específicas para preservar la diversidad lingüística de las minorías. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el bielorruso, alemán, polaco, ruso como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Lituania no firmó la CELRM, pero es Estado parte del CMMN. *Ethnologue* registra 5 lenguas, de las cuales, 1 es institucional, 2 son estables, 1 está en peligro y 2 se han extinguido.

Lituania sostiene efectivamente una política lingüística monolingüe y, aunque se reconocen algunas medidas culturales para las minorías, no existe cooficialidad ni estatus legal para otras lenguas, lo que evidencia una política centrada en la homogeneidad lingüística con un reconocimiento limitado y funcional de la diversidad.

Luxemburgo

La *Constitución del Gran Ducado de Luxemburgo* (Luxemburgo, 1868) en su art. 29 tan solo establece que la Ley denominada *Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues, Legilux* (Luxemburgo, 1984) regulará el

empleo de las lenguas en materia administrativa y judicial. Esta Ley, establece un modelo lingüístico multilingüe que se caracteriza por la coexistencia y el uso oficial de tres lenguas fundamentales: en el art. 1 se reconoce como lengua nacional el luxemburgués; en el art. 2 se especifica que la lengua de la legislación y de la administración es el francés; en el art. 3 se recoge que la lengua de la administración y de la justicia podrán ser el francés, el alemán o el luxemburgués. No se reconocen LRMM con estatus oficial en ningún territorio. Luxemburgo firmó la CELRM en 1992 y es Estado signatario del CMMN, pero no ratifica ninguno de los documentos.

En *Ethnologue* se registran tan solo 2 lenguas consideradas institucionales, ninguna estable, en peligro ni extinguida. La política lingüística luxemburguesa apuesta con ello por la funcionalidad trilingüe, pero excluye otras formas de diversidad del marco legal.

Malta

El ordenamiento jurídico que establece la *Constitución de Malta* (Malta, 1964) en su art. 5.1 recoge que la lengua nacional de Malta es el maltés y en su art. 5.2 que el maltés y el inglés y cualquier otro idioma que prescriba el Parlamento (en virtud de una Ley aprobada por no menos de dos tercios de todos los miembros de la Cámara de Representantes) serán las LO de Malta y la Administración podrá, a todos los efectos oficiales, utilizar cualquiera de esas lenguas, siempre que cualquier persona pueda dirigirse a la Administración en cualquiera de las lenguas oficiales y la respuesta de la Administración al respecto se hará en ese idioma.²⁰ Se trata por tanto de un régimen de bilingüismo en el que tanto el maltés como el inglés tienen condición de LO. No se reconoce ninguna lengua regional como oficial en ningún territorio del país. Malta firmó la CELRM en 1992 y es Estado parte del CMMN.

²⁰ Además, el art. 5.3 recoge que el idioma de los tribunales será el maltés, siempre que el Parlamento pueda prever la utilización del idioma inglés en los casos y en las condiciones que prescriba. El art. 5.4 establece que la Cámara de Representantes podrá, al regular su propio procedimiento, determinar el idioma o lenguas que se utilizarán en las actas y las actas parlamentarias.

Ethnologue recoge dos lenguas indígenas, 1 institucional (maltés), 1 estable (lengua de signos maltesa), y 0 extinguidas. Registra, además, que existen 4 lenguas no indígenas, una de las cuales es el inglés. Podemos afirmar, pues, que Malta presenta una política lingüística bilingüe institucionalizada y aunque la Constitución permite ampliar este repertorio mediante consenso parlamentario reforzado, el sistema se mantiene restringido al maltés e inglés, sin reconocimiento jurídico para otras formas de diversidad lingüística.

Este modelo refleja una política de estabilidad lingüística centrada en la funcionalidad institucional y la continuidad histórica, sin apertura hacia la oficialización de LRMM.

Países Bajos

La *Constitución del Reino de los Países Bajos* (Países Bajos, 2018 [1814]) no recoge ninguna lengua como oficial del país. El neerlandés se considera la LO por el UIO, ya que de facto es la lengua de las administraciones, la educación y la vida oficial del Estado.

En cuanto a las LRMM, el frisón occidental goza de un reconocimiento especial en la provincia de Frisia y su estatus, como lengua cooficial en la dicha provincia está protegido por leyes nacionales y regionales, como la *Wet gebruik Friese taal [Ley de Uso del Frisón]* (Países Bajos, 2014), regulando su uso en la administración y en los servicios judiciales de la región. Esta Ley promueve la enseñanza del frisón en escuelas y su uso en la señalización pública, consolidando un entorno bilingüe en Frisia que garantice el derecho de los ciudadanos a utilizar su lengua heredada, promoviendo la igualdad lingüística y protegiendo el patrimonio cultural de la región. En la práctica, esto implica que en este territorio los ciudadanos pueden utilizar tanto el holandés como el frisón en la administración local, en la educación y en otros servicios públicos. En cuanto a otras LRMM, las variedades dialectales y regionales, como el bajo sajón (*nedersaksisch*) y el limburgués, no tienen estatus de oficialidad en sus territorios, pero sí están protegidas mediante políticas culturales y educativas. Estas tres lenguas reciben apoyo en el marco de la CELRM, ratificada en 1998, lo que se traduce en iniciativas

destinadas a su preservación y promoción mediante proyectos culturales, medios de comunicación locales y programas educativos.

El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el frisón como LRMM incluida en el sistema educativo del país. Holanda no está incluida en el documento del CMMN. *Ethnologue* registra 13 lenguas, de las cuales 2 son institucionales, 9 estables, 2 están en peligro y 0 extinguidas. El modelo de oficialidad implícita del neerlandés, complementado por un reconocimiento jurídico territorial del frisón en Frisia, único caso de cooficialidad en el país refleja una política lingüística asimétrica: centralista en lo institucional, pero con apertura parcial hacia la diversidad regional, sostenida principalmente mediante compromisos internacionales.

Polonia

El art. 27 de la *Constitución de la República de Polonia* (Polonia, 1997) establece que el polaco será la LO en la República de Polonia, sin perjuicio de los derechos de las minorías nacionales que resulten de Tratados internacionales ratificados.

No obstante, Polonia también implementa medidas legales para proteger y fomentar el uso de las lenguas de las minorías en ámbitos locales, principalmente a través de la *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* [Ley de Minorías Nacionales y Étnicas y sobre el Idioma Regional] (Polonia, 2005) y disposiciones complementarias. Se facilita que en aquellos municipios donde una minoría étnica representa un porcentaje significativo de la población (generalmente, el umbral se sitúa alrededor del 20%), se permite el uso suplementario de su lengua.

Entre las lenguas de minorías que gozan de protección en contextos específicos se encuentra, por ejemplo, el kasubio (utilizado en la región de Kashubia), además de lenguas como el alemán, armenio, bielorruso, checo, eslovaco, hebreo, karaim, el lemko, el lituano, romaní, ruso, tártaro, ucraniano y yiddish, en las zonas donde dichas comunidades están suficientemente concentradas.

Estas lenguas gozan de estatus oficial en sus territorios. Las disposiciones legales posibilitan la utilización de estas lenguas minoritarias en la señalización bilingüe (nombres de calles, indicaciones en edificios públicos, etc.), la administración local, donde la comunidad puede recibir servicios en su LM/L1 y la educación en determinados establecimientos, a través de programas bilingües.

El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el bielorruso, checo, casubio, alemán, hebreo, armenio, karaim, lituano, romaní, ruso, eslovaco, tártaro, ucraniano, yiddish, lemko como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Polonia no firmó la CELRM, pero es Estado parte del CMMN. *Ethnologue* registra 9 lenguas, de las cuales, 1 es institucional, 3 son estables, 3 están en peligro y 2 se han extinguido.

La política lingüística polaca adopta una lógica de reconocimiento subordinado, que garantiza ciertos derechos lingüísticos sin avanzar hacia modelos de cooficialidad estructural y mantiene una visión jerarquizada de la diversidad lingüística.

Portugal

La *Constituição da República Portuguesa* (Portugal, 1976) establece en el art. 11.3 que la LO será la portuguesa. Además, se reconoce el mirandés legalmente desde la Lei n.º 7/99, de 12 de fevereiro (Portugal, 1999), de 12 de febrero de 1999, y es considerado oficial en el municipio de Miranda do Douro. Esta Ley otorga al mirandés un estatus especial, reconociéndose como lengua de valor cultural y lingüístico, y promoviendo su uso en la administración local y en el ámbito educativo y cultural de la zona. Portugal no firmó la CELRM, pero es Estado parte del CMMN. En *Ethnologue* se registran 6 lenguas, de las que 2 son institucionales, 2 son estables, 2 están en peligro y 0 extinguidas. Este país mantiene así un modelo monolingüe y su política lingüística combina el centralismo con un reconocimiento simbólico y localizado de la diversidad, sin compromisos amplios en el marco internacional.

República Checa

El marco jurídico de la *Constitución de la República Checa* (República Checa, 1993) no hace referencia a la LO del Estado. Por tanto, el checo se considera la LO a nivel estatal por el UIO. La necesidad de proteger los derechos lingüísticos de las minorías está amparada en la *Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů* [Ley sobre los Derechos de los Miembros de las Minorías Nacionales y sobre la Modificación de Algunas Leyes] (República Checa, 2001). Esta Ley garantiza el uso de lenguas minoritarias en la administración pública, la educación y la cultura en las comunidades donde la presencia de una comunidad minoritaria supere ciertos umbrales demográficos.

Así, en la región transfronteriza de Cieszyn Silesia (Trans–Olza), donde reside una importante minoría polaca, se ha implementado un régimen bilingüe que posibilita el uso del idioma polaco en la administración local, en la señalización y en algunos servicios públicos. Asimismo, en diversas localidades cuyas comunidades hablan eslovaco, alemán y romaní se pueden beneficiar de normativas municipales que aseguran el derecho a utilizar su LM/LI en determinadas funciones públicas y, por tanto, tienen estatus de LO en esos territorios. Este país firmó la CELRM en el año 2000 pero no la ratificó y es Estado parte del CMMN. En *Ethnologue* se registran 6 lenguas, de las cuales 1 es institucional, 3 son estables, 1 está en peligro y 1 se ha extinguido.

La República Checa mantiene por consiguiente una política lingüística centralizada y, aunque reconoce derechos lingüísticos para minorías en contextos locales bajo criterios demográficos, el modelo carece de cooficialidades amplias y no ratifica tratados clave, lo que confirma que su política lingüística se caracteriza por una apertura limitada, funcional y territorialmente restringida a la diversidad lingüística.

Rumanía

La Constitución de Rumanía (Rumanía, 1991) en su art. 13 establece el rumano como LO del país. En cuanto a los derechos de las minorías, destacan instrumentos como la *Ley de Educación Nacional n.º 1/2011*

(Rumanía, 2011) que garantizan la ejecución de los derechos constitucionales de la comunidad sorda y de las comunidades minoritarias, respectivamente. Se reconoce el uso de las lenguas propias de dichas minorías en aquellas áreas donde su población alcanza o supera ciertos umbrales (usualmente el 20% de la población).

Esto permite, por ejemplo, que en determinadas localidades de Transilvania y otras regiones, se utilice de forma complementaria la lengua de la minoría en la administración local, la educación, la señalización oficial y otros ámbitos de la vida pública. En la práctica, entre las LRMM que se ven beneficiadas por esta protección legal se encuentra de manera destacada el húngaro, dada la significativa presencia de población húngara en Transilvania.

Además, otras lenguas de minorías—como el alemán, búlgaro, checo, croata, eslovaco, griego, húngaro, italiano, polaco, romaní, ruso, serbio, turco, ucraniano—pueden ser empleadas en contextos locales siempre que se cumplan los requisitos demográficos establecidos. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el búlgaro, checo, alemán, hebreo, croata, húngaro, italiano, romaní, eslovaco, serbio, turco, ucraniano como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Rumanía firmó la CELRM en 1995 pero no la ha ratificado hasta el momento y es Estado parte del CMMN. En *Ethnologue* se registran 5 lenguas, de las que 2 son institucionales, 2 estables, 1 está en peligro y 0 extinguidas.

El modelo lingüístico rumano por tanto reconoce derechos específicos sin otorgar cooficialidad plena, lo que refleja una política centralista moderada, que combina hegemonía lingüística con una gestión localizada y funcional de la diversidad, sin un respaldo normativo internacional robusto.

Suecia

En Suecia no existe, en términos estrictos, un articulado en el denominado *Instrumento de Gobierno* (Suecia, 1974) que asigne al sueco el estatus de LO, pero en la práctica actúa como la lengua predominante y de facto en todos los ámbitos de la Administración, la educación, el

sistema judicial y la comunicación pública. Por tanto, se considera la LO del país por el UIO. Al mismo tiempo, la legislación y las políticas lingüísticas suecas han establecido un sólido marco para la protección y promoción de las LRMM. El Estado reconoce y protege varias lenguas que forman parte del patrimonio lingüístico de las comunidades nacionales y regionales, a través de leyes, como la *Språklagen (SFS 2009:600) [Ley de Lenguas]* (Suecia, 2009) y otros instrumentos de política para minorías, que facilitan su uso en contextos educativos, culturales y, en ciertos casos, en la administración local.

Entre las lenguas protegidas con estatus oficial en sus territorios se encuentran el finés, tradicionalmente asociado a la comunidad de sueco-finlandeses, ampliamente hablado en determinadas regiones del norte, donde se beneficia de programas de educación bilingüe y protección cultural; el meänkieli, considerado una variante del finés o una lengua distinta, se habla en la región de Tornedalen y que cuenta con medidas específicas para su preservación, reconociéndose su importancia histórica y cultura; las lenguas sami, cuya población habita principalmente en las regiones árticas de Suecia y disfruta de un estatus especial en las zonas tradicionalmente sami;²¹ el romaní chib,²² propio de la comunidad roma en Suecia, se reconoce y se protege en el marco de las políticas de integración y de derechos de las minorías, especialmente para garantizar el acceso a la educación y la participación cultural; y el yiddish,²³ que como parte del patrimonio de las comunidades judías cuenta con medidas de preservación orientadas a proteger su uso cultural y educativo.

Por último, resulta fundamental destacar que la lengua de señas sueca (*svenskt teckenspråk*) está reconocida oficialmente desde 1981 y juega un papel fundamental en la inclusión de la comunidad sorda, permitiendo su acceso a la comunicación, la educación y los servicios públicos. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) recoge el finés,

²¹ Diversas variantes del sami (como el lule sami y el sur-sami) son utilizadas en la administración y en la educación en esas áreas, asegurando que los servicios públicos se adapten a esta comunidad.

²² En la CELRM se considera una lengua desprovista de territorio en Suecia.

²³ En la CELRM se considera una lengua desprovista de territorio en Suecia.

meänkieli, romaní, sami, yiddish como LRMM incluidas en el sistema educativo del país. Suecia ratificó la CELRM en el año 2000 y es Estado parte del CMMN. *Ethnologue* registra 10 lenguas, entre las que 2 son consideradas lenguas institucionales, 8 están en peligro y 0 extinguidas. Suecia se configura en definitiva como un modelo integrador que articula cohesión estatal con respeto a la diversidad lingüística y cultural.

2.2. Mercosur

El análisis de la protección y diversidad lingüística en el contexto del Mercosur evidencia una realidad sociolingüística compleja, caracterizada por una notable riqueza idiomática y cultural, así como por diferencias significativas en el estatus jurídico e institucional de las lenguas habladas en la región. A nivel institucional, el Mercosur reconoce oficialmente el español y el portugués como LO, según establece explícitamente el art. 20 del *Protocolo de Ouro Preto* de 1994: «Los idiomas oficiales del Mercosur serán el español y el portugués, y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión» (Consejo del Mercado Común, 1994). Estas dos lenguas sustentan las estructuras institucionales centrales del bloque y actúan como vehículos fundamentales de comunicación intergubernamental.

No obstante, el panorama lingüístico del Mercosur presenta matices importantes derivados de iniciativas nacionales orientadas hacia un mayor reconocimiento institucional de lenguas indígenas y LRMM. En este sentido, el estatus jurídico de las lenguas varía significativamente entre los Estados Parte y Estados Asociados, reflejando tanto procesos históricos de consolidación lingüística como dinámicas sociopolíticas actuales.

En este contexto, resulta clave distinguir entre los Estados Partes (EP) y los Estados Asociados (EA) del Mercosur. Los EP son aquellos países que han firmado y ratificado el *Tratado de Asunción* y sus protocolos complementarios, adquiriendo así plenos derechos y obligaciones dentro del bloque. Esta condición implica: (i) la incorporación al ordenamiento jurídico nacional de la normativa Mercosur; (ii) la participación con voz y voto en todos los órganos decisorios del bloque; y (iii) la adopción de

una política comercial común, incluyendo el Arancel Externo Común y el acervo normativo. Actualmente, los EP son: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia; Venezuela fue suspendida en 2016.

Por su parte, los EA son países miembros de la ALADI²⁴ que han firmado Acuerdos de Alcance Parcial (AAP) de Complementación Económica con el Mercosur. Esta categoría permite una integración más flexible, principalmente de tipo comercial, sin implicar la plena incorporación institucional al bloque. Los EA pueden participar en reuniones institucionales del Mercosur, aunque sin derecho a voto y deben cumplir con ciertos compromisos formales como: (i) ser miembro de la ALADI; (ii) suscribir un AAP con el Mercosur; (iii) adherir al Protocolo de Ushuaia sobre Compromiso Democrático y (iv) solicitar formalmente dicha condición al Consejo del Mercado Común. Cabe destacar que la figura de los «Estados Asociados» no surge del Tratado de Asunción ni del Protocolo de Ouro Preto, sino que fue una creación posterior vinculada a la suscripción de AAP por parte de terceros países integrantes de la ALADI con el Mercosur. Los EA actuales son: Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú y Surinam.²⁵

A partir de esta distinción institucional, se propone un análisis documental de la diversidad lingüística en el Mercosur, basado en el examen de las Constituciones nacionales, así como en las principales Leyes y Documentos gubernamentales en materia lingüística. Dicho análisis abarca, en primer lugar, los EP, entre los que se encuentran los Países Signatarios (PS) del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), aquellos en proceso de adhesión (Bolivia) y los países con membresía

²⁴ La ALADI (Asociación Latinoamericana de Integración) es un organismo internacional creado por el *Tratado de Montevideo de 1980*, con sede en Montevideo, Uruguay. Está conformada por 13 países de América Latina y tiene como objetivo principal establecer un espacio económico latinoamericano mediante la promoción del comercio, la cooperación y la integración regional. La ALADI opera sobre la base de acuerdos flexibles, como los Acuerdos de Alcance Parcial, que permiten a dos o más países miembros establecer preferencias comerciales sin que sea necesario incluir a la totalidad de los miembros. Esta estructura ha servido como base legal y operativa para la vinculación entre el Mercosur y los Estados Asociados que también pertenecen a la ALADI.

²⁵ Para una mayor profundización sobre la figura de los Estados Asociados en el Mercosur, se recomienda consultar el artículo de Fernández Reyes (2013), quien analiza detalladamente el origen, la evolución y las implicancias jurídicas de esta categoría dentro del proceso de integración regional.

suspendida (Venezuela) y, en segundo lugar, los EA (Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú y Surinam).

2.2.1. *Estados Partes*

República Argentina

La Constitución Nacional Argentina (Congreso de la Nación Argentina, 1994), no establece explícitamente un artículo que declare una LO. Sin embargo, el español (o castellano) es reconocido de facto como la LO del país debido a su uso en la administración pública, la educación y la legislación. No obstante, algunos artículos pueden interpretarse en relación con la cuestión lingüística: el art. 75, inciso 17, de la Constitución Nacional, incorporado en la reforma de 1994, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Este artículo garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, reconoce la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan.²⁶ También los art. 14 y 14 bis garantizan derechos fundamentales como la libertad de expresión y el acceso a la educación, lo que indirectamente se vincula con el uso de la lengua en el país.

Por otro lado, diversas Leyes reconocen y protegen las lenguas indígenas como parte integral del patrimonio cultural de la Argentina, como la *Ley 23.302* (Argentina, 1985). Por ejemplo, la provincia de Corrientes declaró al guaraní como LO alternativa mediante la *Ley N.º 5598* en 2004, estableciendo su enseñanza en todos los niveles del sistema educativo provincial y fomentando su difusión a través de la literatura, medios de comunicación y señalética (Poder Legislativo de la

²⁶ Art. 75, Inc. 17: «Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones».

Provincia de Corrientes, 2004). Asimismo, la provincia del Chaco reconoce en su territorio al qoom, moqoit y wichí como LO junto al español, promoviendo su uso en ámbitos administrativos y educativos (Poder Legislativo de la Provincia del Chaco, 2010). Estos reconocimientos, aunque no otorgan cooficialidad a nivel nacional, establecen bases legales para su preservación y promoción. Además, aseguran su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.

En el ámbito educativo, la *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*, promulgada en 2006 (Congreso de la Nación Argentina, 2006), establece la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad del sistema educativo argentino. Esta Ley garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. Además, promueve un diálogo enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y las demás poblaciones, propiciando el reconocimiento y respeto hacia las diferencias culturales y lingüísticas.

A pesar de estos avances, muchas lenguas indígenas en Argentina están en riesgo de desaparición. Por ejemplo, el chaná, una lengua de la familia charrúa, se consideraba extinguida hasta que en 2005 se descubrió que un habitante de Nogoyá, en la Provincia de Entre Ríos, la había conservado a través de la transmisión oral familiar. Este caso destaca la importancia de las iniciativas locales y comunitarias en la preservación de las lenguas indígenas (El País, 2024).

En Argentina, la *Ley N.º 27.710*, promulgada en 2022, reconoce a la Lengua de Señas Argentina (LSA) como una lengua natural y originaria que forma parte del patrimonio cultural y lingüístico de la comunidad sorda en el país. Esta Ley garantiza la participación e inclusión plena de las personas sordas que utilizan la LSA (Congreso de la Nación Argentina, 2023).

El estado de las lenguas en Argentina, según los datos proporcionados por *Ethnologue*, revela la existencia de un total de 20 lenguas, de las cuales ninguna cuenta con un estatus institucional, 5 son consideradas estables, 9 se encuentran en peligro y 7 ya se han extinguido. Una visión de conjunto permite afirmar que la situación lingüística de Argentina refleja una

tensión estructural entre un modelo nacional monolingüe de facto y un reconocimiento fragmentario y descentralizado de su diversidad lingüística. Si bien el marco jurídico ofrece aperturas significativas, estas medidas carecen de articulación a nivel estatal, lo que revela una política aún dominada por lógicas asimilacionistas. La protección de las lenguas indígenas, lejos de ser estructural, depende en gran parte de la voluntad política local o de iniciativas comunitarias. Este enfoque periférico e insuficientemente normativizado no solo limita la justicia lingüística, sino que refleja una deuda histórica del Estado argentino con sus comunidades lingüísticas minorizadas y perpetúa la invisibilización de los pueblos originarios dentro del proyecto de nación argentina.

República Federativa del Brasil

En Brasil, el portugués es la única LO a nivel nacional, tal como lo establece el art. 13 de la Constitución (República Federativa del Brasil, 1988). Sin embargo, esta misma Constitución reconoce y protege la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas en su art. 231, que garantiza sus derechos a mantener sus costumbres, lenguas y tradiciones, así como la posesión de sus tierras ancestrales. Este marco jurídico permitió, por ejemplo, que el estado brasileño de Amazonas declarase recientemente como oficiales en sus territorios 16 lenguas indígenas adicionales, tales como el apuriná, el baniwa, el dessana, el knamari y el nheengatu, entre otras. En el ámbito municipal, destacan desde 2002 el nheengatu, el tucano y el baniwa como LO en el territorio de São Gabriel da Cachoeira. Brasil alberga una considerable diversidad lingüística indígena que se manifiesta especialmente en las familias lingüísticas tupí, macro-yê, arawak y caribe.

No obstante, la preservación y revitalización de estas lenguas enfrentan importantes desafíos como la globalización, la migración interna y la ausencia o debilidad de políticas lingüísticas efectivas. Además de esta diversidad indígena, el país cuenta con lenguas provenientes de la inmigración europea y asiática, destacando dialectos del alemán como el hunsrückisch y variedades italianas como el talian (*koinè* macro regional, que se originó sobre todo a partir de las variantes del norte del Véneto), que también han logrado un reconocimiento oficial en algunas regiones

del sur de Brasil (Patrimoni Linguistici, s.f.). El país reconoce oficialmente la Lengua Brasileña de Señas (Libras) como medio legal de comunicación y expresión de las personas sordas. La *Ley N.º 10.436*, sancionada en 2002, establece que Libras es la lengua de señas utilizada por las comunidades sordas en Brasil y determina que el poder público debe garantizar su uso y difusión en servicios públicos y en la educación. Según *Ethnologue*, Brasil cuenta con 2 lenguas institucionales, 73 estables, 127 en peligro y 22 extinguidas.

El marco legal del país evidencia una apertura significativa hacia la diversidad lingüística, sin embargo, este reconocimiento no siempre se traduce en políticas públicas efectivas para su protección o revitalización. La coexistencia de múltiples lenguas contrasta con la centralidad normativa del portugués, lo que refleja una tensión entre el discurso de la diversidad y la práctica institucional. Las cifras de lenguas en peligro o extinguidas evidencian una fragilidad preocupante que requiere acciones más decididas por parte del Estado.

República del Paraguay

Paraguay destaca entre los países del Mercosur por haber adoptado una política lingüística institucional pionera, basada en el reconocimiento constitucional del español y el guaraní como LO, establecido en el art. 140 de la Constitución Nacional (República del Paraguay, 1992). Dicho artículo señala explícitamente que «Paraguay es un país multicultural y bilingüe. Son LO el español y el guaraní. La Ley determinará las modalidades de utilización de uno y otro», reconociendo además que las lenguas minoritarias forman parte del patrimonio cultural del país. Este marco constitucional posiciona al guaraní en un plano de igualdad jurídica con el español, hecho excepcional en América Latina y que ha impulsado su uso masivo en espacios públicos, administrativos y comunicativos.

En 2010, con la promulgación de la *Ley N.º 4251 de Lenguas* (Congreso de la Nación Paraguaya, 2010), Paraguay fortaleció aún más esta política lingüística al crear la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL), encargada de velar por la promoción, regulación y preservación efectiva del guaraní y de las lenguas indígenas y minoritarias presentes en el

territorio paraguayo. Esta misma Ley dispuso también la creación de la Academia de la Lengua Guaraní, encargada específicamente de normativizar y desarrollar dicha lengua en diversos ámbitos, asegurando su vitalidad y facilitando su incorporación plena en el sistema educativo formal y en los medios de comunicación masiva. En el ámbito educativo, la Constitución paraguaya, art. 77 – *De la enseñanza de la LM*, establece la obligatoriedad de fomentar el bilingüismo en todo el sistema educativo nacional, reconociendo específicamente al guaraní como LO junto al español.

Asimismo, la legislación vigente contempla la posibilidad de integrar lenguas indígenas adicionales en el currículo escolar en aquellas regiones donde exista predominancia poblacional indígena, garantizando así la preservación lingüística y cultural de estos grupos minoritarios, a través de un modelo de educación bilingüe intercultural que respeta y potencia la diversidad lingüística del país. Paraguay otorgó reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Paraguaya (LSPy) mediante la *Ley N.º 6.530*, promulgada en el año 2020. Esta Ley reconoce la LSPy como lenguaje de comunicación, instrucción, promoción y difusión y establece su uso en servicios públicos y privados, así como en el sistema educativo nacional (Congreso de la Nación Paraguaya, 2020). Finalmente, Paraguay también reconoce implícitamente otras LRMM no indígenas presentes en comunidades específicas del territorio nacional,²⁷ como el alemán en las colonias menonitas o el japonés en comunidades descendientes de inmigrantes. Aunque estas lenguas no poseen estatus oficial constitucional, se mantienen activas y gozan de cierto grado de protección informal gracias al marco general favorable al multilingüismo que caracteriza la política lingüística paraguaya. Según *Ethnologue*, en Paraguay se registran 2 lenguas institucionales, 73 estables, 127 en peligro y 22 extinguidas.

²⁷ La *Ley de Lenguas N.º 4251/2010* regula el uso, la promoción y la preservación de las lenguas en Paraguay. Aunque su foco principal es el español y el guaraní, en su art. 28, establece: «El Estado garantizará la enseñanza de las en los niveles LM/L1s inicial y básico en las comunidades lingüísticas que así lo requieran». Esto abre la posibilidad de educación en LRMM no indígenas, como el alemán en las colonias menonitas del Chaco paraguayo o el japonés en las comunidades de inmigrantes.

A diferencia de muchos países de la región, Paraguay ha logrado construir un marco legal robusto que posiciona el bilingüismo como eje central de su identidad nacional. La creación de organismos específicos refuerza el compromiso del Estado con la preservación y promoción del patrimonio lingüístico nacional. Sin embargo, el reconocimiento de otras LRMM, aunque presente, no alcanza el mismo nivel de institucionalización, lo que evidencia una jerarquía implícita dentro del pluralismo lingüístico. A pesar de los esfuerzos, la cantidad de lenguas en peligro sugiere que aún existen brechas significativas entre la legislación y su aplicación efectiva.

República Oriental del Uruguay

En Uruguay, la Constitución (República Oriental del Uruguay, 1830) no designa oficialmente una lengua estatal como LO en ninguno de sus artículos. Sin embargo, en la práctica, el español es la lengua predominante y se utiliza en todos los ámbitos gubernamentales y administrativos, por lo que se considera la LO por el UIO. Además, el *Código General del Proceso* (República Oriental del Uruguay, 1988), en su art. 65, establece que el español es la LO para la realización de todos los actos procesales, requiriendo la asistencia de un intérprete si alguna de las partes no lo comprende. A pesar de la ausencia de una declaración constitucional sobre la LO, se han realizado esfuerzos legislativos para formalizar el estatus del español.

En julio de 2020, se presentó en la Cámara de Representantes el proyecto de *Ley Idioma Español. Idioma oficial, uso en organismos del Estado y enseñanza en centros educativos* (Carpeta N.º 482/2020), que busca establecer al español como el idioma oficial de la República Oriental del Uruguay y regular su uso en instituciones estatales y educativas (Parlamento del Uruguay, 2020). Este proyecto aún se encuentra en trámite parlamentario. En las regiones fronterizas con Brasil, especialmente en los departamentos de Rivera, Artigas y Cerro Largo, se observa una notable influencia del portugués. En estas zonas, se habla el portuñol riveense, una lengua de contacto entre el español y el portugués que refleja la convivencia y el intercambio cultural entre ambos países. Aunque esta lengua fronteriza es común en la vida cotidiana y en algunos servicios

públicos locales, no cuenta con reconocimiento oficial en ningún territorio del país ni en la legislación nacional (Barrios, 2001).

En Uruguay, la *Ley N.º 17.378*, aprobada en 2001, reconoce a la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio nacional (República Oriental del Uruguay, 2001). Esta Ley establece la LSU como una de las LO del país y promueve su uso en ámbitos educativos y servicios públicos. Según datos de *Ethnologue*, en Uruguay no se registran lenguas institucionales ni en peligro de extinción. Sin embargo, se identifica una lengua estable (LSU).

La situación política de Uruguay revela una tensión entre la homogeneidad lingüística oficial y la diversidad sociolingüística real. Aunque el español rioplatense predomina en la administración y la educación, el reconocimiento legal de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) en 2001 como lengua natural de las personas sordas representa un avance significativo hacia la inclusión lingüística. Sin embargo, la falta de reconocimiento oficial para otras lenguas presentes en el país, como el portugués riverense en las zonas fronterizas con Brasil, evidencia una política lingüística que prioriza la uniformidad sobre la diversidad. Esta ausencia de reconocimiento puede contribuir a la marginalización de comunidades bilingües y a la pérdida de variedades lingüísticas locales. A pesar de la presencia histórica de comunidades que hablan portugués y otras lenguas, la política lingüística uruguaya ha tendido a favorecer el español, lo que plantea desafíos para la preservación del patrimonio lingüístico y cultural del país.

Estado Plurinacional de Bolivia

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (Bolivia, 2009) reconoce al castellano y a otras 36 lenguas indígenas como LO, reflejando explícitamente la riqueza cultural y lingüística del país.²⁸ Entre estas lenguas destacan el quechua, el aymara y el guaraní, empleadas

²⁸ Art. 5 de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009:

I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son: aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavi-

por importantes sectores de la población, junto a otras con comunidades de hablantes menos numerosas y en distintos niveles de vulnerabilidad. Este reconocimiento constitucional sitúa a Bolivia entre los países con mayor diversidad lingüística institucionalizada a nivel global, impulsando una gestión lingüística inclusiva en diversos ámbitos públicos y educativos. En consecuencia, se han implementado políticas concretas destinadas a promover la EIB y la utilización efectiva de las lenguas indígenas en la administración pública, especialmente en territorios con fuerte presencia indígena. Dichas políticas buscan asegurar la vitalidad y sostenibilidad de estas lenguas, aunque enfrentan desafíos significativos derivados de procesos sociales como la urbanización, la migración interna y la hegemonía del español en los contextos oficiales.

La Lengua de Señas Boliviana (LSB) no cuenta con reconocimiento oficial en la Constitución Política del Estado ni en leyes específicas. Esta ausencia de reconocimiento limita la libertad de expresión y comunicación de las personas sordas en el país. En 2016, durante la Caravana de Personas con Discapacidad en Bolivia, se destacó la necesidad de reconocer la LSB como LO para aumentar la disponibilidad de intérpretes y garantizar una mayor integración de la comunidad sorda. Según *Ethnologue*, Bolivia cuenta con 1 lengua institucional, 9 estables, 29 en peligro y 0 extinguidas.

El marco jurídico boliviano evidencia, pues, una voluntad clara de avanzar hacia una sociedad lingüísticamente plural. Sin embargo, esta avanzada normativa convive con desafíos estructurales que limitan su aplicación efectiva, como la hegemonía del español en los espacios institucionales y la falta de reconocimiento de la LSB, que deja fuera a una parte significativa de la población. La vitalidad real de las lenguas indí-

neño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawayá, machinerí, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mose-tén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

genas aún depende de políticas sostenidas y recursos concretos, especialmente en contextos urbanos y migratorios. Así, el país enfrenta el reto de traducir su compromiso legal en una inclusión lingüística que sea tangible, equitativa y duradera.

República Bolivariana de Venezuela

En Venezuela, la *Constitución de la República Bolivariana* (1999) establece en su art. 9 que la lengua estatal como LO es el castellano y reconoce además las lenguas indígenas como patrimonio cultural de la nación, otorgándoles estatus oficial dentro de sus respectivos territorios y comunidades (Asamblea Nacional Constituyente de Venezuela, 1999). Esto implica que dichas lenguas indígenas poseen reconocimiento formal en ámbitos locales, especialmente en las regiones habitadas mayoritariamente por pueblos originarios. El país se caracteriza por una significativa diversidad lingüística indígena, representada principalmente por alrededor de 70 lenguas agrupadas en familias lingüísticas como el arawak, el caribe y el yanomami. Entre las más habladas están el wayuunaiki (pueblo wayúu), el pemón, el warao y el yanomami, aunque existen otras en situación crítica, como es el caso de la lengua mapoyo, declarada por la UNESCO en 2014 Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, dada su condición de lengua amenazada con menos de diez hablantes fluidos en ese año (UNESCO, 2014).

En materia lingüística, la Constitución venezolana garantiza explícitamente el derecho de comunicación y acceso a la información para personas con discapacidad auditiva mediante la Lengua de Señas Venezolana (LSV). Específicamente, el art. 81 reconoce los derechos de las personas con discapacidad a utilizar su lengua, mientras que el art. 101 establece el derecho a recibir información adecuada en medios públicos y privados utilizando la LSV (Venezuela, 1999). A pesar del reconocimiento formal, el uso práctico y cotidiano de estas lenguas indígenas y de señas aún enfrenta importantes desafíos debido a factores socioeconómicos, la migración interna y la hegemonía del castellano en los espacios educativos y administrativos. Si bien existen iniciativas gubernamentales puntuales orientadas a su promoción y protección, muchas lenguas LRMM requieren políticas lingüísticas más activas para

garantizar su sostenibilidad y vitalidad a largo plazo. Según datos extraídos de *Ethnologue*, en Venezuela hay 0 lenguas institucionales, 11 estables, 26 en peligro y 6 extinguidas.

En definitiva, la política lingüística venezolana combina el reconocimiento constitucional de la diversidad con una marcada centralidad del castellano, lo que genera una coexistencia desigual entre LO. Aunque las lenguas indígenas y de señas cuentan con respaldo legal, su aplicación efectiva se ve obstaculizada por dinámicas sociales y estructurales que refuerzan la marginalización lingüística. La falta de institucionalización plena y la fragilidad de muchas lenguas amenazadas evidencian la necesidad de pasar del reconocimiento simbólico a una protección activa y sostenida que garantice verdaderamente la pluralidad lingüística del país.

2.2.2 *Estados Asociados*

República de Chile

En Chile, la Constitución (República de Chile, 1980) no establece una LO; sin embargo, el español se utiliza de facto en todos los ámbitos gubernamentales y educativos, consolidándose como la lengua predominante en la práctica estatal. A pesar de esta centralidad del español, el país alberga una rica diversidad lingüística indígena, incluyendo lenguas como el mapudungun, aimara, quechua, rapanui, kawésqar y yagán, entre otras, muchas de las cuales enfrentan serios riesgos de desaparición. Según datos de *Ethnologue*, en Chile hay 0 lenguas institucionales, 1 estable, 8 en peligro y 1 extinguida.

En un avance significativo hacia la inclusión lingüística, en 2021 se promulgó la *Ley N.º 21.303* (República de Chile, 2021), que reconoce a la Lengua de Señas Chilena (LSCh) como la lengua natural y oficial de las personas sordas, promoviendo su uso en ámbitos como la educación, salud y servicios públicos (Senadis, 2021). Esta legislación representa un paso importante en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país.

No obstante, la ausencia de un reconocimiento constitucional explícito para las lenguas indígenas limita su presencia en la vida pública y educativa. Aunque existen programas de EIB y esfuerzos de revitalización,

la falta de políticas lingüísticas más robustas y de un marco legal que respalde plenamente estas lenguas contribuye a su vulnerabilidad y posible extinción.

República de Colombia

En Colombia, la Constitución (República de Colombia, 1991) establece en su art. 7 que «El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana». Además, el art. 10 señala que «Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe». Colombia es uno de los países con mayor diversidad lingüística en América Latina, existen aproximadamente 68 lenguas nativas habladas por cerca de 850.000 personas. Entre ellas, se encuentran 65 lenguas indígenas, o indoamericanas, dos lenguas criollas habladas por afrodescendientes: el creole de base léxica inglesa hablado en San Andrés, Providencia y Santa Catalina y el Ri Palengue de base léxica española, hablada en San Basilio de Palenque, Cartagena y Barranquilla, donde residen palenqueros. De igual manera, en Colombia, también se encuentra la lengua romaní hablada por el pueblo Rrom o Gitano presente en diferentes departamentos del país.

Para fortalecer este reconocimiento, se promulgó la *Ley 1381* de 2010 (Congreso de la República de Colombia, 2010), conocida como *Ley de Lenguas Nativas*, que dicta normas sobre el reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia. Esta Ley establece los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los hablantes de lenguas nativas y promueve su uso y desarrollo en ámbitos como la educación y la administración pública.

El Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia 2022–2032 (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022), es una política pública liderada por el Ministerio de Cultura, cuyo objetivo es coordinar acciones institucionales y fomentar la participación de los grupos étnicos en la protección y fortalecimiento de las lenguas nativas.

Este plan se enmarca en el cumplimiento de la *Ley 1381* de 2010, que reconoce, protege y promueve los derechos lingüísticos de los

pueblos étnicos del país. Además, La Constitución Política de Colombia de 1991 ha sido traducida a varias lenguas indígenas, incluyendo el guambiana, ikun, kamentsa, kubeo, wayuunaiki y nasa yuwe como parte de los esfuerzos por reconocer y preservar la diversidad cultural y lingüística del país. Este proceso de traducción ha sido impulsado por instituciones académicas y organizaciones indígenas, con el objetivo de garantizar que las comunidades indígenas tengan acceso a la Constitución en su LM/L1 (Universidad de los Andes, 2022).

De acuerdo con *Ethnologue*, Colombia cuenta con 4 lenguas institucionales, 35 estables, 44 en peligro y 2 extinguidas.

En relación con la lengua de señas, la *Ley 982* (Congreso de la República de Colombia, 2005) reconoce oficialmente la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y establece medidas para garantizar su uso en la educación, la formación de intérpretes y su inclusión en medios de comunicación.

Colombia ha establecido un marco legal que reconoce su diversidad lingüística, pero la falta de implementación efectiva y la persistencia de estructuras monolingües en las instituciones estatales impiden que estos derechos se materialicen plenamente. Es necesario fortalecer las políticas públicas, asignar recursos adecuados y promover una visión inclusiva que valore todas las lenguas presentes en el país.

República del Ecuador

En Ecuador, la diversidad lingüística es reconocida y protegida por la Constitución (República del Ecuador, 2008), que establece en su art. 2 que el castellano es la LO del Estado, mientras que el kichwa y el shuar, junto con otras lenguas ancestrales, son de uso oficial para los pueblos indígenas en los términos que fije la Ley (Secretaría de Derechos Humanos, 2021).

El país alberga una rica variedad de lenguas indígenas, pertenecientes a diferentes familias lingüísticas distribuidas en tres regiones: en la costa, se reconocen el awapit (nacionalidad Awá), el cha'palaachi (Chachi), el sia pedee (Épera) y el tsafiki (Tsáchila). En la sierra, la principal lengua indígena es el kichwa andino, hablado por la nacionalidad Kichwa.

En la Amazonía, se encuentran el achuar chicham (Achuar), el a'ingae (Cofán), el siwiar chicham (Shiwar), el shuar chicham (Shuar), el záparo (Zápara), el waotededo (Waorani), el paicoca (Secoya y Siona) y el andoa (Andoa), algunas de las cuales están en riesgo de desaparición (Grupo GEARD, s.f.). Es importante destacar que, además del reconocimiento constitucional, Ecuador ha implementado políticas públicas para la preservación y promoción de estas lenguas. Por ejemplo, la EIB es un derecho de las nacionalidades indígenas, lo que garantiza la enseñanza en sus LM/LI y en español.

Si bien Ecuador ha adoptado políticas para la inclusión de las personas sordas, no existe una ley específica que reconozca oficialmente la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC). Según *Ethnologue*, Ecuador tiene 0 lengua institucional, 9 estables, 12 en peligro y 1 extinguida.

A pesar de los avances normativos en Ecuador persisten problemas en su implementación efectiva. La falta de recursos adecuados, la escasa formación de intérpretes y educadores especializados y la limitada presencia de estas lenguas en los medios de comunicación contribuyen a su vulnerabilidad. Para lograr una inclusión lingüística plena, es fundamental fortalecer las políticas públicas con acciones concretas que garanticen la protección y promoción de todas las lenguas presentes en el país.

República Cooperativa de Guyana

La Constitución de la República Cooperativa de Guyana (1980), no establece explícitamente un idioma oficial para el país. Sin embargo, el inglés es reconocido y utilizado de facto como la LO, siendo el medio principal en la educación, el gobierno, los medios de comunicación y otros servicios públicos. Además, el criollo guyanés, una lengua criolla basada en el inglés con influencias africanas, indias y amerindias, es ampliamente hablado por la población. En cuanto a las lenguas indígenas, la Constitución de Guyana, en su preámbulo, reconoce «el lugar especial que ocupan en nuestra nación los pueblos indígenas» y «consagra su derecho como ciudadanos a la tierra y a la seguridad y a la promulgación de políticas para sus comunidades». Sin embargo, no se hace una mención específica al reconocimiento o protección de las lenguas indígenas en el texto constitucional. A pesar de esta ausencia, Bulkan &

Palmer (2021) señalan que, en la práctica, lenguas amerindias como el macushi, akawaio, wai-wai, arawak y wapishana son habladas por diversas comunidades indígenas en el país.

No hay, hasta la fecha, un reconocimiento oficial de una lengua de señas en la legislación de Guyana. De acuerdo con *Ethnologue*, el país registra 1 lengua institucional, 2 estables, 9 en peligro y 4 extinguidas.

La situación lingüística de Guyana revela una dominación implícita del inglés, impuesta no por ley sino por su uso institucional. Esta hegemonía silencia otras lenguas, especialmente las indígenas, que son simbólicamente reconocidas, pero no protegidas ni promovidas. Esta omisión refleja una política que tolera la diversidad sin garantizar derechos lingüísticos. La falta de reconocimiento de la lengua de señas refuerza esta exclusión. En conjunto, la política lingüística de Guyana opera como una forma de control simbólico del territorio y de los sujetos.

República del Perú

El Perú es un país de gran diversidad lingüística, con 48 lenguas originarias pertenecientes a 19 familias lingüísticas, habladas por más de cuatro millones de personas (Ministerio de Educación del Perú, 2023). Esta riqueza cultural y lingüística está respaldada por un sólido marco legal que busca preservar y promover las lenguas indígenas. La Constitución Política del Perú de 1993 (República del Perú, 1993), en su art. 48, establece que el castellano es la LO del país y que, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, garantizando su uso en la administración pública, la educación y otros ámbitos. El quechua es hablado en la Sierra y parte de la Amazonía, el aimara en el altiplano sur y el asháninka en la región amazónica, reflejando la distribución geográfica de estas lenguas dentro del territorio peruano.

Además del reconocimiento constitucional, el país cuenta con la *Ley N.º 29735 – Ley de Lenguas Originarias*, promulgada en 2011 (Congreso de la República del Perú, 2011), que regula el uso, preservación, desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, estableciendo que todas ellas son expresiones de identidad colectiva y deben contar con condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo. A ello se suma la Política

Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad, aprobada mediante *Decreto Supremo N.º 005-2017-MC* (Ministerio de Cultura del Perú, 2017), cuyo objetivo es garantizar la transmisión intergeneracional de las lenguas originarias y fortalecer su presencia en ámbitos como la educación, la justicia, la salud y los medios de comunicación.

Sin embargo, la implementación de estas normativas enfrenta desafíos, como la falta de recursos adecuados, la limitada formación de profesionales bilingües y la persistencia de actitudes discriminatorias hacia las lenguas indígenas. A pesar de estas dificultades, el Estado peruano, en colaboración con organizaciones indígenas y la sociedad civil continúa trabajando en la promoción de la EIB y en la normalización lingüística, asegurando que las lenguas originarias ocupen un lugar fundamental en la vida pública y privada del país.

En 2010, se promulgó la *Ley N.º 29535* (Congreso de la República del Perú, 2010), que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Peruana (LSP) y establece medidas para su promoción en educación, servicios públicos y medios de comunicación. Según *Ethnologue*, Perú cuenta con 5 lenguas institucionales, 39 estables, 47 en peligro y 15 extinguidas.

La política lingüística del Perú evidencia por consiguiente una tensión estructural entre el reconocimiento legal del multilingüismo y las prácticas sociales e institucionales que perpetúan la hegemonía monolingüe. Aunque existe un marco normativo avanzado, este opera muchas veces como dispositivo simbólico más que transformador, ya que los derechos lingüísticos están condicionados territorialmente y su implementación es desigual. Esta situación revela una política que, bajo discursos de inclusión, reproduce jerarquías históricas y desigualdades materiales. El lenguaje sigue siendo un campo de poder donde se disputa no solo la identidad, sino también el acceso efectivo a la ciudadanía plena.

República de Surinam

Surinam, ubicado en la costa norte de América del Sur, es reconocido por su notable diversidad lingüística, resultado de una historia marcada

por la colonización y la migración de diversos grupos étnicos. La Constitución (República de Surinam, 1987), establece al neerlandés como el idioma oficial del país, siendo la lengua utilizada en la educación, el gobierno, los negocios y los medios de comunicación. Más del 50% de la población lo habla como LM/L1 y la mayoría de los surinameses lo domina como primera o segunda lengua.

Además del neerlandés, Surinam es hogar de una rica variedad de lenguas que reflejan su diversidad étnica y cultural. El sranan tongo, una lengua criolla basada en el inglés actúa como lengua franca y es ampliamente utilizada en la comunicación cotidiana entre diferentes grupos étnicos. Otras lenguas significativas incluyen el sarnami hindustani, hablado por la comunidad de origen indio; el javanés surinamés, utilizado por descendientes de inmigrantes de Java y diversas lenguas indígenas como el kari'ña y el arawak-lokono, habladas por las comunidades amerindias (IWGIA, 2021).

Es importante destacar que, aunque el neerlandés es la LO, la diversidad lingüística de Surinam es una característica central de su identidad nacional. Sin embargo, la Constitución de 1987 no hace referencias específicas al reconocimiento o protección de las lenguas indígenas y otras LM. A pesar de la ausencia de reconocimiento constitucional explícito, las lenguas indígenas y otras LM/L1 continúan siendo vitales para las comunidades que las hablan, desempeñando roles esenciales en la transmisión de culturas, tradiciones y conocimientos ancestrales. La preservación y promoción de esta diversidad lingüística representan desafíos y oportunidades para Surinam en un camino hacia el fortalecimiento de su identidad multicultural y el respeto por los derechos lingüísticos de todos sus ciudadanos. No hay reconocimiento oficial de una lengua de signos en la legislación de Surinam. De acuerdo con *Ethnologue*, Surinam tiene 1 lengua institucional, 6 estables, 5 en peligro y 0 extinguidas.

Por otro lado, según la Federación Mundial de Sordos, hasta el año 2023, 76 países han otorgado reconocimiento a sus lenguas de señas nacionales o regionales (World Federation of the Deaf, s.f.). La promoción y el reconocimiento oficial de las lenguas de señas son fundamentales para garantizar la plena integración y participación de las personas sordas en la sociedad.

La política lingüística de Surinam revela una estructura glotopolítica que privilegia la homogeneización institucional en un contexto de alta diversidad. El establecimiento del neerlandés como única LO refleja una lógica centralizadora que, bajo el discurso de la unidad nacional, invisibiliza y subordina otras lenguas presentes en el territorio. Esta configuración mantiene una jerarquía lingüística funcional y simbólica que limita el reconocimiento efectivo de los derechos lingüísticos colectivos. La ausencia de disposiciones constitucionales específicas para lenguas indígenas, criollas y de señas no es neutra: reproduce una política de exclusión estructural que niega la equidad lingüística y restringe el acceso igualitario a la ciudadanía, la educación y los servicios públicos. La diversidad lingüística, aunque valorada culturalmente, permanece desprotegida jurídicamente, lo que convierte la gestión del multilingüismo en una cuestión pendiente de descolonización institucional.

CAPÍTULO III

FORTALEZA LINGÜÍSTICA DE LA UNIÓN EUROPEA Y DEL MERCOSUR

Conforme a los objetivos establecidos en el presente estudio, iniciamos este tercer capítulo con un abordaje contrastivo del concepto de Fortaleza Lingüística (FL) en el contexto comparado de los Estados Miembros (EM) de la UE y de los Países Signatarios (PS) del Mercosur. Si bien en el capítulo precedente se abordó el panorama lingüístico de los Estados Partes (EP) y Estados Asociados (EA) de este último bloque regional, en esta sección circunscribimos el análisis exclusivamente a aquellos Estados que han firmado los tratados fundacionales del Mercosur, en tanto sujetos jurídicos plenos del proceso de integración. Esta decisión responde a una necesidad tanto metodológica como normativa: los PS (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) son los únicos Estados cuyas obligaciones y compromisos están regulados directamente por los tratados constitutivos — en particular el Tratado de Asunción (1991) y el Protocolo de Ouro Preto (1994)—, lo que implica una mayor homogeneidad jurídica y un nivel de institucionalización que justifica su comparación con los EM de la UE.

Por el contrario, los EA y otros EP con estatus suspendido o limitado (como Venezuela o Bolivia, en situaciones jurídicas diversas) presentan grados de vinculación variables, con adhesiones parciales, regímenes excepcionales y marcos bilaterales que no se traducen en obligaciones institucionales estables ni en compromisos lingüísticos explícitos. De hecho, su relación con el bloque se fundamenta casi exclusivamente en intereses económicos o comerciales, sin que medie una política lingüística regional común ni instrumentos normativos compartidos en esta

materia. Incluir estos casos diluiría la comparabilidad estructural con la UE, donde todos los EM están sometidos a los mismos tratados, directivas y reglamentos. Por ello, se opta por focalizar el análisis en los PS como única categoría que garantiza una base jurídica común, estable y pertinente desde el punto de vista glotopolítico dentro del proceso de integración regional del Mercosur.

El estado de la cuestión desarrollado en el capítulo anterior nos habilita, desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada, a desplegar un análisis estructurado en tres niveles de observación: (i) el de las lenguas en sí mismas; (ii) el de las Instituciones supranacionales — a saber, la UE y el Mercosur —; y (iii) el de los Estados que integran dichos bloques.

Nos proponemos, en tal sentido, examinar las dinámicas lingüísticas propias de ambos espacios regionales, con el fin de identificar similitudes, divergencias, avances y desafíos en la gestión y promoción de su pluralidad lingüística. Para ello, introducimos una conceptualización específica de FL, concebida desde la normativización y la normalización lingüísticas. Este marco analítico se fundamenta en fuentes y bases de datos rigurosamente seleccionadas para los fines del presente estudio.

Cabe señalar que el análisis se circunscribe exclusivamente a lenguas que gozan de reconocimiento institucional, jurídico o científico. En consecuencia, se excluyen del presente tratamiento las variedades dialectales, las variantes internas de una misma lengua y las lenguas de migración, por no constituir el objeto empírico delimitado en esta investigación.

Con el propósito de fundamentar empíricamente nuestro análisis, hemos adoptado una metodología que articula el análisis documental con la interpretación de datos cuantitativos y cualitativos, extraídos de fuentes oficiales y bases de datos especializadas de reconocido rigor. Este enfoque metodológico incorpora un examen pormenorizado de los marcos legislativos que rigen la protección, promoción y oficialización de las lenguas en cada una de las regiones consideradas.

Nuestro objetivo trasciende la mera descripción del estado actual de la diversidad lingüística en los bloques analizados; aspiramos, más bien, a identificar zonas de oportunidad que permitan fortalecer la sostenibilidad de dicha diversidad en el mediano y largo plazo, tanto en el plano

nacional como en el ámbito institucional. En este sentido, consideramos que la FL refleja una dimensión estratégica para la supervivencia y el desarrollo de las lenguas en el proceso de globalización actual. En última instancia, aspiramos a generar una reflexión crítica en torno a las políticas lingüísticas necesarias para preservar y revitalizar el acervo lingüístico en contextos multilaterales, contribuyendo a la cohesión social y cultural en ambas regiones.

Esta investigación se propone, por tanto, no solo visibilizar la centralidad de las lenguas como patrimonio cultural inmaterial, sino también problematizar las condiciones institucionales y estatales que deben garantizar su vigencia en un escenario global marcado por tendencias crecientes de homogeneización lingüística. En este marco, procedemos a la presentación de nuestro dispositivo analítico para el estudio de la FL. La taxonomía que proponemos permite comprender no solo la arquitectura jurídico-política que estructura el tratamiento de las lenguas en ambos bloques regionales, sino también el estado actual de conservación y protección de estas en el ámbito estatal. A partir de dichas clasificaciones, nuestro análisis busca identificar las principales necesidades, brechas y debilidades en materia de política lingüística, subrayando la urgencia de adoptar estrategias de preservación y revitalización, en particular para las lenguas minoritarias, minorizadas y en peligro. Este enfoque analítico nos impulsa a consolidar un compromiso sostenido, tanto a nivel interno como interregional, con la linguodiversidad como dimensión central del presente estudio.

En primer lugar, en lo que respecta a las lenguas, procedemos al análisis de su FL en función de dos dimensiones complementarias: por un lado, la protección legal que dichas lenguas reciben por parte de los Estados; por otro, el estado de salud o vitalidad lingüística que presentan según los indicadores provistos por la base de datos internacional *Ethnologue*. A partir de esta doble perspectiva, identificamos dos tipologías analíticas, construidas sobre la base de la Categorización Lingüística (CL) a nivel nacional y del Estado de Vitalidad Lingüística (EVL) en el plano internacional.

En lo relativo a la CL, establecemos una distinción entre dos grupos, definidos según la naturaleza jurídica de las fuentes normativas que

otorgan reconocimiento o estatus oficial a las lenguas en el marco de cada Estado:

1. Categorización Lingüística 1 (CL1): consideramos el número de lenguas que tienen reconocimiento oficial expreso por parte del país, ya sea en Constituciones, otras disposiciones legislativas o por el uso institucional ordinario. Esta categoría contempla todas las lenguas que tengan estatus oficial, ya sea a nivel nacional o regional.¹
2. Categorización Lingüística 2 (CL2): consideramos el número de lenguas que tienen presencia en el país, pero no tienen reconocimiento oficial expreso a nivel nacional ni en Constituciones, ni en otras disposiciones legislativas ni por el uso institucional ordinario.

En lo que respecta al EVL, nos basamos en la información contenida en la base de datos *Ethnologue*, que clasifica las lenguas en función de su estado de salud a nivel internacional, estableciendo tres tipologías:

1. Estado de Vitalidad Lingüística 1 (EVL1): consideramos el número de lenguas que gozan de una protección sólida, como son las lenguas institucionales y las lenguas estables, ya que tienen una presencia activa y reconocida en instituciones públicas y privadas, desempeñando un papel crucial en la vida política, económica y cultural de los países donde se hablan; mantienen una población hablante consistente y no presentan signos inmediatos de declive, siendo transmitidas a las nuevas generaciones.
2. Estado de Vitalidad Lingüística 2 (EVL2): consideramos el número de lenguas que se encuentran en peligro de desaparición, ya sea por la disminución en el número de hablantes, la falta de transmisión intergeneracional o la influencia dominante de otras lenguas.
3. Estado de Vitalidad Lingüística 3 (EVL3): consideramos el número de lenguas extinguidas, debido a que no se hablan de manera activa, habiendo perdido su uso en la comunicación cotidiana, ya sea por desaparición total o por la desaparición de los últimos hablantes.

¹ Consideramos para este estudio lenguas oficiales a nivel regional a todas las lenguas que son oficiales en algún territorio del país.

En segundo lugar, por lo que respecta a la FL de las Instituciones, distinguimos tres aspectos en función del Esfuerzo Institucional (EI) que realizan ambos bloques, UE y Mercosur para dotar de un marco de protección a sus lenguas desde la normativización y la normalización de sus lenguas:

1. Marco de oficialidad: distinguimos las lenguas que cada bloque declara oficiales de las que no considera oficiales a nivel institucional.
2. Marco de reconocimiento documental: consideramos las iniciativas que cada bloque realiza para impulsar el compromiso de sus EM-PS a reconocer, conservar y revitalizar sus lenguas.
3. Marco de propuesta de políticas lingüísticas educativas: consideramos las iniciativas que cada bloque realiza para fomentar la enseñanza y aprendizaje de sus lenguas.

En tercer lugar, en cuanto a la FL de los Estados, consideramos tres aspectos en función del Esfuerzo Estatal (EE) que realizan los EM-PS para normativizar y normalizar sus lenguas:

1. Regulación interna del hecho lingüístico: consideramos el número de países que protegen sus lenguas según la naturaleza de la protección legal que reciben:
 - a. Naturaleza de protección 0: las lenguas no están protegidas ni normativa ni institucionalmente.
 - b. Naturaleza de protección 1: las lenguas están protegidas por el uso institucional ordinario.
 - c. Naturaleza de protección 2: las lenguas están protegidas en otras disposiciones legislativas de alto rango.
 - d. Naturaleza de protección 3: las lenguas están protegidas en Constituciones.
2. Regulación externa del hecho lingüístico: consideramos el número de países que protegen sus lenguas según los distintos niveles de compromiso que adquieren los EM y PS con su adhesión y/o ratificación a documentos y convenios institucionales que protegen las lenguas regionales, minoritarias y minorizadas (LRMM):
 - a. Nivel de compromiso 0: el Estado no firma ni ratifica.

- b. Nivel de compromiso 1: el Estado firma, pero no ratifica.
 - c. Nivel de compromiso 2: el Estado firma y ratifica.
3. Implementación de políticas educativas en materia lingüística: consideramos los esfuerzos realizados por los Estados para llevar a cabo las iniciativas propuestas por cada Institución.

Para facilitar una comprensión clara y estructurada de los conceptos analizados, presentamos a continuación una tabla (Tabla 3.1.) que sintetiza la taxonomía propuesta en este estudio permitiendo así una mejor interpretación de la ecología lingüística en ambos bloques:

Aspecto analizado		Clasificación	Descripción
(FL) Fortaleza de las lenguas	(CL) Categorización Lingüística a nivel nacional	CL1	Lenguas oficiales a nivel nacional/regional
		CL2	Lenguas sin reconocimiento oficial ni nacional/ni regional
	(EVL) Estado de Vitalidad Lingüística a nivel internacional	EVL1	Lenguas institucionales y lenguas estables
		EVL2	Lenguas en peligro
	EVL3	Lenguas extinguidas	
(FL) Fortaleza Lingüística de las Instituciones	(EI) Esfuerzo Institucional	Marco de oficialidad	Lenguas oficiales del bloque
		Marco de reconocimiento documental	Impulso institucional mediante documentación y políticas
		Marco de propuesta de políticas lingüísticas educativas	Iniciativas institucionales mediante políticas educativas
(FL) Fortaleza Lingüística de los Estados	(EE) Esfuerzo Estatal	Regulación interna (n.º Estados)	0: sin protección legal ni institucional 1: protección mediante uso institucional ordinario 2: protección en legislación de alto rango 3: protección en la Constitución
		Regulación externa (n.º Estados)	0: no firma ni ratifica 1: firma sin ratificar 2: firma y ratifica
		Implementación políticas lingüísticas educativas	Puesta en marcha de políticas lingüísticas educativas

Tabla 3.1. Taxonomía de la Fortaleza Lingüística (FL). Fuente: Elaboración propia.

3.1. Fortaleza de las Lenguas

3.1.1. Categorización de las Lenguas

Tras el estudio realizado en el capítulo anterior sobre el estado de la cuestión lingüística en ambos bloques, hemos recopilado y organizado los datos de manera gráfica para ofrecer una visión comparativa que facilite el abordaje de nuestro análisis. Para los EM de la UE, hemos obtenido la información a partir del *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) en materia de educación.

No obstante, en el caso de los PS del Mercosur no disponemos de ningún documento que recoja datos sobre el número de lenguas con reconocimiento oficial expreso a nivel regional, lo cual ha limitado la posibilidad de realizar una comparación completa, tal como muestra la Figura 3.1.:

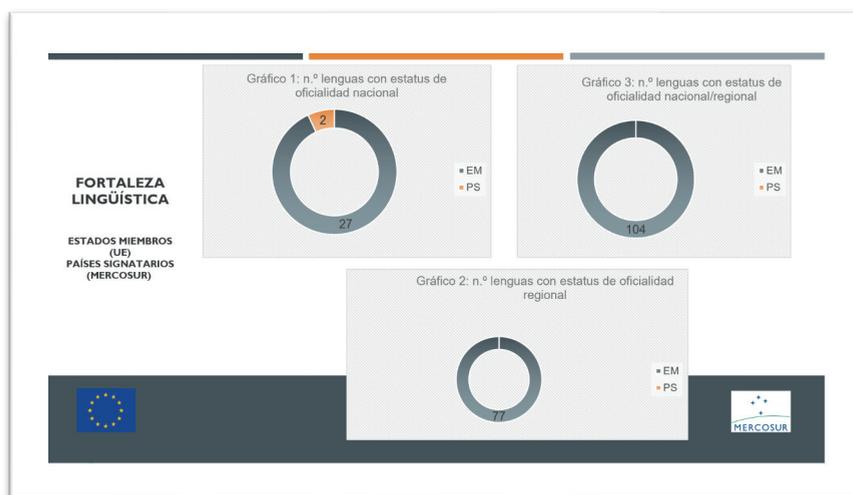


Figura 3.1. Fortaleza Lingüística (FL) a nivel nacional y regional. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3.1. incluye tres gráficos que reflejan la FL de los EM–PS. El primer gráfico muestra el número de lenguas² con estatus de oficialidad a nivel nacional, 27 lenguas en los EM, lo que refleja su

² Las LO en los EM son: alemán, búlgaro, checo, croata, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, húngaro, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano, sueco e inglés y las LO de los PS son el español, el portugués y el guaraní.

compromiso con la diversidad cultural. En contraste, los PS del Mercosur tienen únicamente 3 lenguas con este reconocimiento, evidenciando una distribución más limitada de la oficialidad lingüística.

El segundo gráfico recoge el número de lenguas con estatus de oficialidad a nivel regional, 77 lenguas en los EM (Eurydice, 2023: 59–60) y sin registro oficial de datos para el Mercosur, lo cual limita la capacidad comparativa y evidencia una debilidad institucional o estadística en las políticas de documentación y promoción lingüística.

El tercer gráfico muestra el número total de lenguas con estatus tanto a nivel nacional como regional, 104 en los EM y sin registro oficial de datos para el Mercosur.

Por consiguiente, el análisis comparativo de la FL a nivel nacional y regional entre los EM de la UE y los PS del Mercosur nos permite categorizar las lenguas de acuerdo con la taxonomía propuesta, tal como muestra la Figura 3.2.:

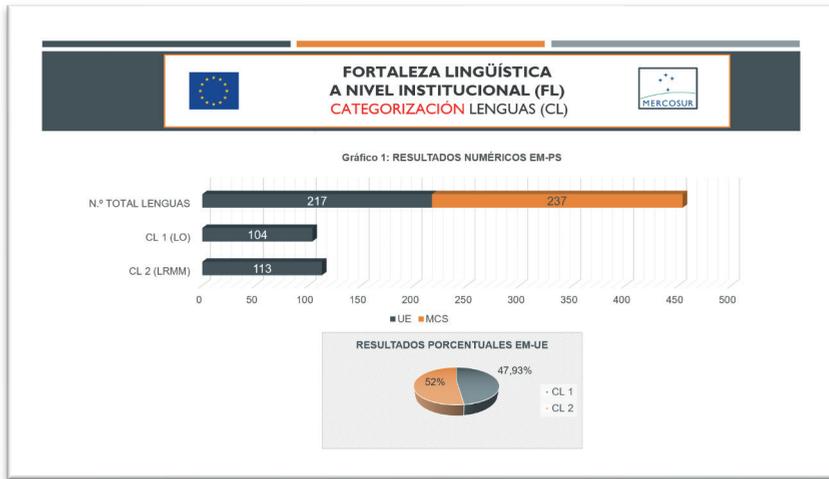


Figura 3.2. Fortaleza Lingüística (FL) a nivel institucional. Fuente: Elaboración propia.

El primer gráfico de la Fig. 3.2. representa los resultados numéricos de los EM y de los PS en cuanto a la categorización de sus lenguas. Observamos que los EM cuentan con 104 lenguas en la CL1 y 113 en la CL2, de un total de 217 lenguas, mientras que, en los PS, del total de 237 lenguas no hemos podido distinguir las dos categorías dada la falta de registro oficial de datos.

El segundo gráfico muestra los resultados porcentuales de los EM y evidencia que la CLI representa un 47,93 % mientras que la CL2 un 52,07 %, sin datos en este sentido para los PS. Así pues, en los EM existe una estructura institucional sólida que permite el reconocimiento y la clasificación de las lenguas, mientras que en los PS predomina una falta de información sistematizada, lo que puede reflejar menor prioridad política o menor desarrollo de políticas públicas lingüísticas.

El análisis comparativo evidencia pues una asimetría clara entre los EM y los PS en términos de registro estadístico y, por tanto, de políticas lingüísticas y marco legal al respecto.

3.1.2. Estado de Vitalidad de las Lenguas

El estado de la cuestión lingüística expuesto en el capítulo anterior nos permite analizar el Estado de Vitalidad de las Lenguas (EVL) en ambos bloques. Para ello, hemos recopilado los datos y agrupado en cuatro categorías de lenguas, tal como muestra la figura siguiente:

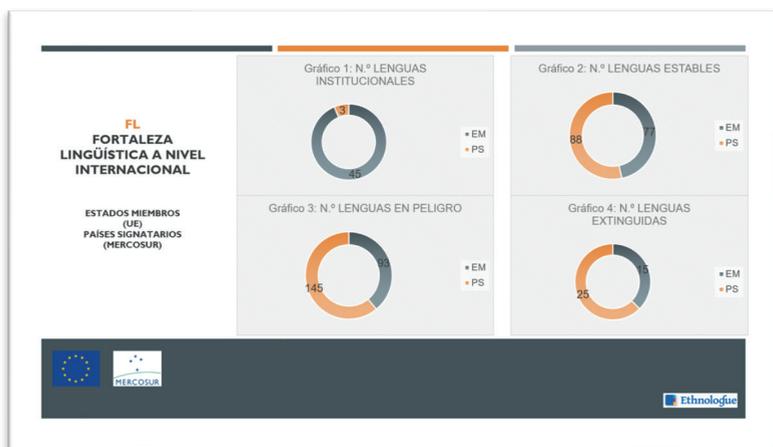


Figura 3.3. Fortaleza Lingüística (FL) a nivel internacional. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3.3. incluye cuatro gráficos circulares que comparan la FL a nivel internacional entre los EM de la UE y PS del Mercosur, mediante su clasificación en cuatro categorías principales, siguiendo la metodología de *Ethnologue*: lenguas institucionales, lenguas estables, lenguas en peligro y lenguas extinguidas.

El primer gráfico (n.º lenguas institucionales) muestra que la UE cuenta con 45 lenguas institucionales frente a las apenas 3 del Mercosur, lo que evidencia un alto nivel de respaldo y reconocimiento legal en el bloque europeo frente a una significativa falta de institucionalización en el Mercosur.

En el segundo gráfico (n.º lenguas estables), se observa que el Mercosur supera a la UE, ya que cuenta con 88 lenguas frente a 77, lo que refleja una mayor presencia de lenguas que mantienen una funcionalidad activa en contextos sociales y culturales en el Mercosur, a pesar de la falta de respaldo formal.

La situación se torna crítica al evaluar las lenguas en peligro, tal como refleja el tercer gráfico, ya que el Mercosur enfrenta un desafío mayor con 145 lenguas en riesgo, en comparación con las 93 registradas en la UE, lo que subraya la fragilidad de la diversidad lingüística en el bloque sudamericano.

Finalmente, en cuanto a lenguas extinguidas, el cuarto gráfico muestra que el Mercosur también presenta cifras más elevadas con 29 lenguas desaparecidas, frente a 15 en la UE, lo que confirma un panorama más alarmante en términos de pérdida lingüística en el Mercosur.

A continuación, presentamos el análisis comparativo del EVL que destaca el grado de salud en el que se encuentran sus lenguas a nivel internacional:

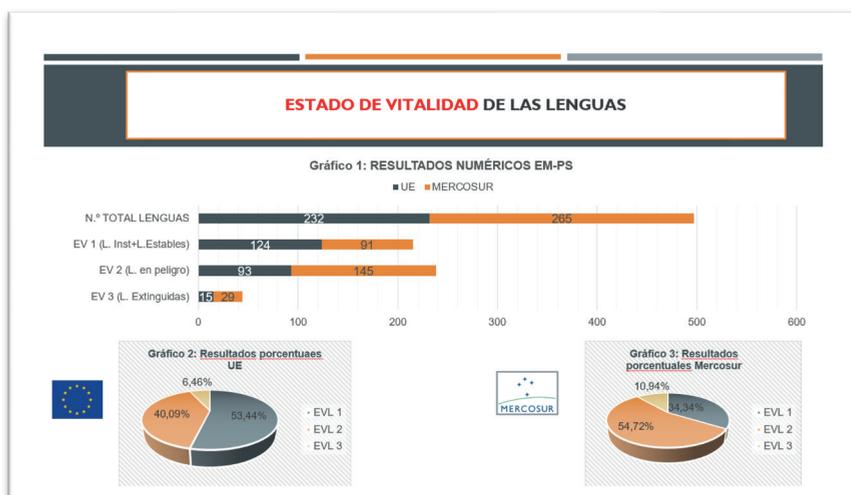


Figura 3.4. Estado de Vitalidad Lingüística (EVL). Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3.4. incluye tres gráficos que comparan, de manera numérica y porcentual, los tres estados de vitalidad anteriormente presentados. El análisis conjunto de los tres gráficos pone de relieve que el EVL1 en los EM demuestra un mayor soporte institucional y de formalización, con 124 lenguas representando el 53,44 % del total, frente a las 91 lenguas de los PS, que constituyen solo el 34,34 %. Esto indica que en los EM se prioriza la estabilidad y el reconocimiento oficial de las lenguas.

Por otro lado, los PS enfrentan un desafío mayor en la preservación lingüística, ya que un 54,72 % de sus lenguas (145) están en peligro (EVL2), en comparación con el 40,09 % (93 lenguas) en los EM. Además, el panorama es aún más preocupante en cuanto a lenguas extinguidas (EVL3), donde los PS reportan 29 lenguas extinguidas, equivalentes al 10,94%, frente a las 15 lenguas de los EM, que representan tan solo el 6,46 %.

Estos datos ponen de manifiesto una vez más un contraste evidente: mientras los EM demuestran un esfuerzo sistemático y sostenido para proteger e institucionalizar su diversidad lingüística a través de marcos normativos internos y externos, los PS carecen de una estrategia coherente y presenta vacíos legislativos significativos que dificultan la preservación de su riqueza lingüística.

Este análisis resalta la urgente necesidad de que los PS del Mercosur adopten políticas inclusivas y sostenibles que no solo reconozcan su diversidad, sino que también garanticen su protección y revitalización, en paralelo con los esfuerzos que los EM de la UE ya han consolidado en su contexto regional.

En definitiva, podemos confirmar que estos últimos han logrado establecer una infraestructura más sólida para garantizar la estabilidad lingüística y reducir los riesgos de extinción, aunque todavía enfrenta el desafío de proteger adecuadamente las lenguas en peligro. En contraste, los PS del Mercosur muestran un panorama más vulnerable, con una mayoría de lenguas en peligro y un número alarmante de lenguas extinguidas.

En contraste, el Mercosur, a pesar de contar con 237 lenguas en el conjunto de sus territorios y, por tanto, una mayor diversidad lingüística, presenta a nivel institucional únicamente 3 LO, lo que equivale a una proporción significativamente inferior, un 1,26 %, evidenciando una institucionalización lingüística a nivel de bloque limitada.

Si bien ampliar el reconocimiento formal a un mayor número de lenguas supondría un impacto económico significativo—particularmente debido a los costos asociados a la traducción, interpretación y adaptación administrativa—, resulta imprescindible llevar a cabo una reflexión rigurosa y detallada sobre posibles alternativas y enfoques que permitan abordar esta problemática de manera sostenible. La viabilidad económica y administrativa no debería servir como excusa para ignorar la riqueza patrimonial que representan estas lenguas, ni para justificar su exclusión del ámbito institucional.

En este sentido, es crucial priorizar el reconocimiento oficial de LRMM e indígenas por parte de sus respectivos países, no solo como una cuestión de justicia cultural, sino también como una oportunidad estratégica para fortalecer las identidades locales y promover la cohesión de comunidades diversas en un mundo cada vez más globalizado. Este reconocimiento podría actuar como un catalizador para garantizar la supervivencia de estas lenguas y, al mismo tiempo, reforzar el tejido social y cultural de las regiones donde se hablan.

Además, la adopción de medidas alternativas e innovadoras es clave para avanzar hacia una inclusión lingüística más amplia y sostenible. Entre estas medidas, el uso de tecnologías digitales desempeña un papel fundamental, ya que permite documentar, enseñar y revitalizar lenguas minoritarias a bajo costo, asegurando su presencia en la era tecnológica. Estas soluciones podrían facilitar la integración de un mayor número de lenguas en los sistemas institucionales, mitigando así las barreras económicas y logísticas.

En conclusión, este análisis pone de relieve la necesidad urgente de encontrar un equilibrio entre la preservación de la diversidad lingüística y la sostenibilidad administrativa. La diversidad lingüística no sólo constituye un patrimonio cultural invaluable, sino también un motor para fomentar el diálogo intercultural, la justicia social y la cohesión comunitaria. Avanzar hacia políticas inclusivas y accesibles

garantizará que todas las lenguas—independientemente de su estatus oficial—tengan la oportunidad de contribuir al desarrollo y la riqueza cultural de sus respectivas regiones y del mundo entero.

3.2.2. *Marco de reconocimiento documental*

La gestión y protección de las LRMM es un aspecto fundamental para la preservación de la diversidad lingüística y cultural en los bloques regionales. En este sentido, la UE y el Mercosur presentan enfoques significativamente diferentes en el desarrollo de políticas y documentos específicos para su protección. Como expusimos en el capítulo precedente, la UE ha desarrollado un marco jurídico e institucional sólido para la protección de las LRMM, reflejado en diversos documentos, informes y convenios clave como el *Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales* (CMMN) (Consejo de Europa, 1995), la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (CELRM) (Consejo de Europa, 1992) o el *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023). El enfoque de la UE por tanto refleja un reconocimiento explícito del valor de las LRMM como patrimonio cultural, acompañado de una implementación práctica y detallada que garantiza su supervivencia y desarrollo.

A diferencia de la UE, el Mercosur presenta un vacío institucional en materia lingüística, ya que no ha establecido hasta el momento documentos ni convenios específicos a nivel institucional para la protección y promoción de sus LRMM. Aunque este bloque cuenta con una diversidad lingüística significativa, su reconocimiento y protección están limitados a iniciativas locales o nacionales de los PS. La falta de un marco jurídico común que garantice el uso y preservación de las lenguas, la ausencia de datos consolidados en registros oficiales, de informes sobre el número de lenguas con estatus nacional o regional o la dependencia de políticas nacionales representan un desafío para el Mercosur, que podría beneficiarse de un enfoque más estructurado y coordinado para proteger su riqueza lingüística y cultural.

Este contraste evidencia las distintas prioridades de cada bloque, debido en gran medida al momento evolutivo tan dispar en el que

cada uno de ellos se encuentra. Esta circunstancia podría suponer una oportunidad de mejora en el Mercosur para implementar estrategias que refuercen su identidad cultural a través de la protección de las lenguas. Esto permitiría avanzar hacia una gestión más inclusiva de su patrimonio lingüístico.

3.2.3. *Marco de propuestas de políticas lingüísticas educativas*

El análisis de las políticas lingüísticas educativas en la UE y el Mercosur evidencia un EI significativo por parte de ambos bloques, orientado no solo al reconocimiento y la protección de su diversidad cultural y lingüística, sino también a la formulación de iniciativas en materia educativa dirigidas a sus EM y PS. Este esfuerzo se traduce en marcos normativos, recomendaciones y programas que promueven, de manera variable, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, con particular atención a las LRMM.

Este marco constituye la base para la discusión que se desarrollará en el capítulo 4, donde se examinarán con mayor profundidad tanto el EI como el EE. Consideramos que resulta fundamental el abordaje de las acciones emprendidas por ambas instituciones supranacionales, atendiendo aspectos que claramente determinan el compromiso de los Estados en relación con la promoción del multilingüismo y la cooperación regional en materia educativa, tales como la presencia del aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en la educación obligatoria, la edad de introducción de las LE, su inclusión en la formación profesional, el tiempo de instrucción dedicado a dichas lenguas, así como los objetivos de aprendizaje y programas específicos dirigidos a la preservación y revitalización de lenguas indígenas y LRMM.

La elaboración de políticas lingüísticas educativas constituye un pilar fundamental para la preservación y revitalización de las LRMM, ya que el ámbito escolar representa uno de los espacios más eficaces para garantizar su transmisión intergeneracional y su legitimación institucional. Tal y como señalan Phillipson & Skutnabb-Kangas (1995), la escuela es a menudo el único entorno donde estas lenguas pueden adquirir prestigio y normalización frente a la hegemonía de las lenguas dominantes. En esta misma línea, May (2012) subraya

que, sin una planificación educativa explícita, las lenguas minorizadas corren el riesgo de una erosión acelerada, especialmente en contextos de fuerte presión lingüística o diglosia estructural. Además, autores como Hornberger (2008) defienden un enfoque ecológico e inclusivo de la educación multilingüe que permita el uso legítimo de múltiples repertorios lingüísticos en las aulas, reconociendo la diversidad como un recurso y no como un obstáculo.

La ausencia de políticas lingüísticas sólidas y coherentes en estos ámbitos no solo comprometería, pues, la sostenibilidad de la diversidad lingüística en contextos educativos, sino que también acentuaría procesos de exclusión cultural, pérdida patrimonial y desigualdad en el acceso al conocimiento. Por ello, la implementación efectiva de políticas lingüísticas educativas constituye no solo una herramienta de gestión cultural, sino también un componente esencial para garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva y respetuosa de la pluralidad identitaria en contextos regionales cada vez más interconectados. En esta misma línea, la formulación de políticas lingüístico-educativas coherentes y sostenidas en el tiempo se vuelve indispensable para proteger estos patrimonios lingüísticos y, al mismo tiempo, para democratizar el acceso al conocimiento y la participación socio-política de las comunidades hablantes, fortaleciendo así su presencia y agencia en los procesos de integración regional.

3.3. Fortaleza Lingüística de los Estados

Junto con los EI realizados por la UE y el Mercosur, los países de ambos bloques llevan a cabo iniciativas estatales dirigidas a la protección de sus lenguas a través de regulaciones legislativas. Medimos así la FL de los Estados, considerando el EE desde una doble perspectiva: internamente, mediante el establecimiento de marcos legales que incluyen las lenguas en Constituciones, disposiciones legislativas de alto rango o en su uso institucional ordinario; y, externamente, a través del nivel de compromiso demostrado en la adhesión y/o ratificación de documentos y convenios internacionales que promueven y prote-

gen las LRMM. Estos enfoques complementarios reflejan el compromiso de los países por preservar la diversidad lingüística como parte de su identidad cultural y de su integración regional.

3.3.1. *Regulación interna del hecho lingüístico*

Para el análisis del componente interno de la FL de los Estados, hemos adoptado una metodología centrada en la identificación y clasificación de disposiciones normativas relevantes a nivel nacional y regional, específicamente aquellas que reconocen, protegen o promueven las LRMM. Este relevamiento se ha focalizado en textos jurídicos de alto rango — Constituciones y leyes generales de educación, lenguas o cultura — que permitan inferir el grado de institucionalización de la diversidad lingüística dentro de cada Estado.

La selección de estas normativas se ha guiado por criterios de pertinencia y representatividad, priorizando aquellas disposiciones que evidencian políticas lingüísticas explícitas, sin pretender agotar la totalidad del corpus legal existente en cada país. En este sentido, no se ha elaborado un inventario exhaustivo, dado que ello requeriría un estudio jurídico especializado y de amplio alcance, ajeno a los objetivos del presente trabajo. Esta delimitación implica una restricción interpretativa, en tanto no todas las LRMM ni todas las realidades territoriales han podido ser consideradas de manera integral en el análisis, aunque se ha procurado incluir los casos más significativos desde el punto de vista comparativo.

A continuación, presentamos la sistematización de los resultados obtenidos a través de un análisis comparativo de la regulación interna del hecho lingüístico en los EM de la UE y los PS del Mercosur, que se visualiza en la Figura 3.6. Dicha figura sintetiza el grado de reconocimiento legal de las LRMM en los respectivos marcos normativos nacionales, ofreciendo un panorama general del compromiso estatal con la diversidad lingüística en ambos bloques regionales:

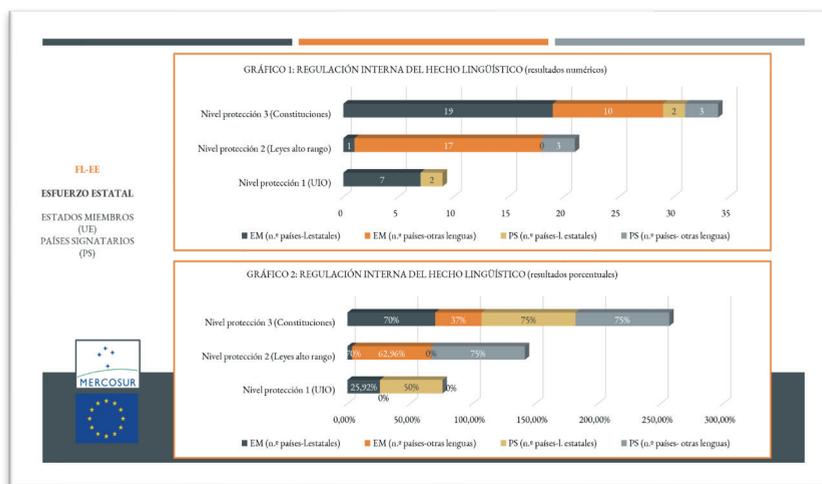


Figura 3.6. Esfuerzo Estatal (EE)–Regulación interna del hecho lingüístico. Fuente: Elaboración propia.

El análisis del EE en la regulación interna de hecho lingüístico recogido en la Figura 3.6. presenta una comparación entre de los niveles de protección lingüística en los EM y en los PS. La información se organiza en dos gráficos complementarios: el primero muestra los resultados en valores absolutos, mientras que el segundo expresa los mismos datos en términos porcentuales. Esta doble presentación permite ofrecer una visión más precisa y equilibrada de los marcos normativos analizados, considerando las diferencias en el número de Estados en cada bloque.

- Nivel de protección 3: Reconocimiento constitucional. En cuanto al reconocimiento constitucional de lenguas, se observa que 19 EM reconocen lenguas estatales en sus Constituciones, y 10 reconocen también otras lenguas (no estatales). Estos datos representan un 70 % y un 37 %, respectivamente. En el caso de los PS, 2 países contemplan constitucionalmente las lenguas estatales, mientras que 3 reconocen otras lenguas, alcanzando un 75 % en ambos casos. Es importante señalar que este porcentaje elevado en el Mercosur se explica por el menor número de países considerados, lo cual amplifica proporcionalmente el impacto de cada caso.
- Nivel de protección 2: Legislación de alto rango. En lo que respecta a disposiciones legislativas de alto rango (por ejemplo, leyes

generales de educación, cultura o lenguas), solo 1 EM contempla específicamente las lenguas estatales, mientras que 17 regulan otras lenguas, lo que corresponde a un 70 % y un 62,96 %, respectivamente. Por su parte, ningún PS contempla normativas de este tipo para las lenguas estatales, aunque 3 países sí regulan otras lenguas, alcanzando un 75 %. Este nivel revela una ausencia significativa de protección explícita para las lenguas estatales en el ámbito del Mercosur, aunque se observa cierta atención hacia lenguas no oficiales. En cambio, en la UE, destaca la existencia de marcos normativos orientados preferentemente a la protección de lenguas no estatales.

- Nivel de protección 1: Uso Institucional Ordinario (UIO). El nivel más bajo de protección lingüística considerado en este análisis corresponde al uso institucional ordinario de las lenguas en la administración pública y otros ámbitos oficiales. En este nivel, 7 EM regulan el uso de lenguas estatales, mientras que ninguno lo hace respecto a otras lenguas, lo que representa un 25,92 % y un 0 %, respectivamente. Entre los PS, 2 países regulan el uso institucional de lenguas estatales y ninguno contempla el uso de otras lenguas, lo que se traduce en un 50 % y un 0 %. Este nivel pone de manifiesto una marcada debilidad institucional en ambos bloques en lo que respecta al uso cotidiano y funcional de lenguas no mayoritarias, lo cual limita su visibilidad, presencia pública y transmisión intergeneracional en contextos oficiales.

En conjunto, los datos reflejan un mayor desarrollo normativo en los EM de la UE, especialmente en niveles intermedios de protección, como el reconocimiento de lenguas no estatales mediante leyes de alto rango. Por su parte, los PS del Mercosur presentan un compromiso fragmentado, limitado a ciertos ámbitos constitucionales y con una evidente carencia en términos de implementación ordinaria. Esto subraya las diferencias en la gestión lingüística entre ambos bloques, indicando que, aunque los PS muestran proporcionalmente altos niveles de reconocimiento en algunos aspectos, el alcance y la profundidad de estas regulaciones son más limitados en comparación con los EM. Este panorama evidencia la necesidad de que el Mercosur desarrolle un marco

normativo más estructurado para proteger y promover efectivamente su riqueza lingüística.

Evidenciamos asimismo que la UE ha adoptado un enfoque más inclusivo y estructurado para garantizar la regulación lingüística, integrando tanto el reconocimiento constitucional como la implementación práctica a través del uso institucional y disposiciones legislativas. Esta regulación ha permitido que las LO y LRMM desempeñen un papel funcional y protegido en la sociedad, aunque todavía existen desafíos en la preservación de lenguas en peligro.

En contraste, el Mercosur presenta una situación más preocupante. Aunque varios países del bloque exhiben un alto porcentaje de reconocimiento constitucional y normativo, tanto de LO como de otras lenguas, esto no necesariamente refleja un reconocimiento integral de su diversidad lingüística. En muchos casos, dicho reconocimiento se limita a algunas LRMM, sin traducirse en una protección efectiva de la pluralidad existente. Además, la ausencia de UIO refleja una falta de políticas que permitan la integración práctica de sus lenguas, especialmente las indígenas, en las instituciones y la vida pública. Esta situación pone en riesgo la sostenibilidad de su diversidad lingüística y subraya la necesidad de adoptar estrategias proactivas, como la implementación de programas educativos bilingües, el fortalecimiento de políticas culturales y la digitalización de lenguas en peligro para asegurar su transmisión intergeneracional.

Consideramos que ambos bloques pueden beneficiarse de una reflexión crítica y rigurosa sobre sus enfoques actuales hacia la diversidad lingüística, buscando un equilibrio entre sostenibilidad económica y protección cultural. Garantizar que las lenguas tengan un lugar funcional y reconocido en las sociedades no solo representa una cuestión de justicia cultural, sino también una oportunidad para fortalecer las identidades locales y fomentar la cohesión social en un mundo globalizado.

3.3.2. *Regulación externa del hecho lingüístico*

Para nuestro análisis, medimos la regulación externa del hecho lingüístico en dos ámbitos diferenciados: el nivel institucional y el nivel internacional. A nivel institucional, consideramos los compromisos y

marcos normativos definidos por los bloques. Estos marcos tienen como propósito establecer lineamientos específicos para proteger y promover la diversidad lingüística dentro del ámbito de las LRMM. En este sentido, la UE cuenta, como veremos más abajo, con instrumentos que regulan de manera específica la preservación y uso de dichas lenguas. En contraste, el Mercosur carece de documentos o convenios regionales destinados exclusivamente a la gestión del hecho lingüístico, lo que representa una brecha significativa en comparación con la UE.

A nivel internacional, los países se adhieren, firman y/o ratifican tratados y convenios globales diseñados para la protección de los derechos culturales y lingüísticos. Estos instrumentos tienen un enfoque más amplio, pero contribuyen significativamente a la protección de la diversidad lingüística al garantizar derechos culturales básicos y promover el uso de lenguas indígenas y LRMM. La distinción entre los niveles institucional e internacional subraya la importancia de adoptar un enfoque integral para la regulación del hecho lingüístico, que combine esfuerzos regionales estructurados con compromisos globales para garantizar una protección efectiva y duradera de la diversidad lingüística. A continuación, presentamos el análisis comparativo a nivel institucional entre la UE y el Mercosur:

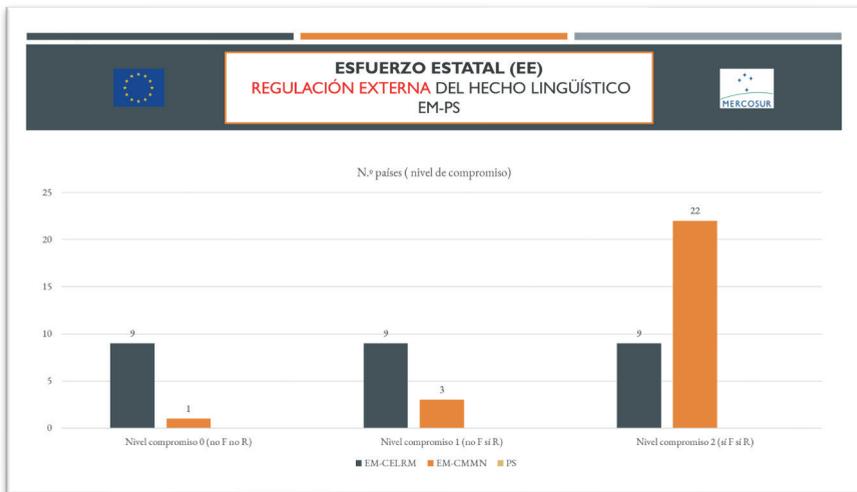


Figura 3.7. Esfuerzo Estatal (EE)–Regulación externa del hecho lingüístico. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3.7. ilustra la regulación externa del hecho lingüístico en los EM de la UE y los PS del Mercosur. El gráfico refleja el número de Estados que demuestran su nivel de compromiso con la adhesión y/o ratificación de documentos institucionales en sus respectivos bloques. Como manifestamos al inicio de este capítulo, en el caso de la UE, se considera la adhesión de los EM a dos instrumentos clave: la CELRM y el CMMN. Igualmente, recordamos que en el Mercosur no existen convenios ni documentos a nivel institucional que regulen el hecho lingüístico, lo que impide que los PS puedan adherirse, firmar o ratificar compromisos internacionales que garanticen la protección de sus LRMM. Esta ausencia de un marco institucional pone de manifiesto una importante brecha en la gestión de la diversidad lingüística en comparación con los avances alcanzados por la UE. Siguiendo la taxonomía propuesta, presentamos los resultados obtenidos:

- Nivel de compromiso 0: incluye los países que no firman ni ratifican ninguno de los dos convenios; en este caso, 1 país no ha firmado ni ratificado el CMMN, mientras que 9 países no han firmado ni ratificado la CELRM, evidenciando una limitada implicación con los principios establecidos en ambos documentos.
- Nivel de compromiso 1: agrupa a los países que firman los convenios, pero no los ratifican, lo que refleja una adhesión inicial sin implementar las medidas requeridas. En este nivel, 9 EM han firmado, pero no ratificado la CELRM, mientras que 3 EM han firmado el CMMN sin avanzar en su ratificación.
- Nivel de compromiso 2: en el que se encuentran los países que firman y ratifican los convenios, asumiendo un compromiso pleno con la protección de las lenguas y las minorías. En este nivel, 9 países han firmado y ratificado la CELRM, mientras que 22 países han firmado y ratificado el CMMN, garantizando una aplicación integral de sus disposiciones.

La variabilidad en el nivel de compromiso refleja la diversidad de enfoques dentro de la UE respecto a la gestión de su riqueza lingüística. Mientras que algunos países asumen una implementación completa de

la CELRM, otros optan por enfoques más limitados o no participan en este marco. Además, este análisis proporciona una base para evaluar los desafíos y oportunidades en la gestión de la diversidad lingüística en el contexto europeo. Este contraste subraya la importancia de avanzar hacia la creación de documentos regionales en el Mercosur que permitan gestionar su patrimonio lingüístico de manera integral.

Constatamos que, aunque el compromiso con convenios institucionales es considerable, la participación no es uniforme, dejando margen para mejorar la coherencia en la protección de la diversidad lingüística en la UE. Este análisis resalta la necesidad de fortalecer la inclusión de todas las LRMM en marcos legales y promover un alineamiento más consistente con los compromisos internacionales, para garantizar la protección integral de esta riqueza cultural. Observamos que, a nivel internacional, tanto los EM de la UE como los PS del Mercosur han ratificado diversos convenios internacionales que, aunque con enfoques y niveles de implementación distintos, contribuyen a la protección de la diversidad cultural y lingüística, evidenciando el compromiso de ambos bloques con la defensa de las lenguas como parte del patrimonio cultural y de los derechos humanos.

Uno de los primeros instrumentos relevantes en este sentido es la *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial* (Naciones Unidas, 1965), adoptada en 1965, cuyo artículo 5 garantiza el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, incluyendo el acceso a la vida cultural, lo que puede interpretarse como una forma indirecta de protección de las LRMM; todos los EM de la UE han ratificado esta convención, mientras que en los PS del Mercosur su implementación se ha enfocado en garantizar derechos fundamentales, aunque sin un enfoque lingüístico explícito. Le sigue la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Naciones Unidas, 1989), cuyo artículo 30 reconoce el derecho de los niños pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas a mantener su cultura, practicar su religión y utilizar su idioma, ratificada por todos los Estados de ambos bloques, lo que refleja un compromiso compartido con los derechos culturales y lingüísticos de la infancia. Asimismo, en 1989, el *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales* (Organización Internacional del Trabajo, 1989), ratificado por Brasil, Paraguay y Bolivia,

garantiza el derecho de los pueblos indígenas a conservar, usar y transmitir sus lenguas; aunque no ha sido adoptado por todos los países del Mercosur ni por los EM de la UE, constituye una herramienta crucial en el ámbito de los derechos indígenas.

Más adelante, la UNESCO (2003) adoptó la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, cuyo artículo 2 reconoce las lenguas como vehículos del patrimonio inmaterial, especialmente en forma de tradiciones orales; todos los EM de la UE forman parte de este instrumento, mientras que en el Mercosur su adopción ha sido más limitada. Otro de los documentos clave es la *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, también de la UNESCO (2005), estableciendo en sus artículos 2 y 7 el valor de las lenguas como patrimonio común de la humanidad y la obligación de los Estados de fomentar su acceso, protección y promoción; este tratado ha sido ratificado tanto por los países de la UE como del Mercosur, consolidando un compromiso global con la diversidad cultural. Finalmente, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2007), aunque no vinculante, afirma el derecho de los pueblos indígenas a revitalizar, usar y preservar sus lenguas, y ha sido políticamente apoyada por los países del Mercosur, reforzando el reconocimiento de los derechos lingüísticos en contextos indígenas. En conjunto, los compromisos internacionales de ambos bloques subrayan la importancia de la cooperación global para salvaguardar la diversidad cultural y lingüística, adaptándola a las realidades y necesidades de cada región.

3.3.3. *Implementación de políticas lingüísticas educativas*

La FL de los Estados se mide también a través del EE desplegado en la implementación de las políticas lingüísticas educativas promovidas por sus respectivos bloques regionales. En este sentido, tanto los EM como los PS presentan grados diversos de apropiación e institucionalización de estas políticas, lo que se refleja en diferencias significativas en términos de planificación, financiamiento, continuidad y alcance de sus acciones.

Tal como analizaremos en detalle en el capítulo siguiente, los EM de la UE tienden a articular con mayor coherencia las políticas supranacionales con las prácticas educativas nacionales, integrando las lenguas en peligro o LRMM dentro de estrategias formales de enseñanza, producción de materiales didácticos y formación docente. En contraste, los PS del Mercosur, aunque han desarrollado diversas iniciativas en el ámbito educativo, enfrentan mayores dificultades para garantizar la sostenibilidad de dichas políticas, tanto por limitaciones estructurales como por la ausencia de una coordinación regional efectiva en esta materia.

Esta disparidad revela que la implementación de políticas lingüísticas educativas no depende únicamente de la existencia de marcos normativos, sino también — y fundamentalmente — de la voluntad política, de la capacidad institucional y del reconocimiento simbólico de la diversidad lingüística como parte integral de los proyectos nacionales y regionales. Allí donde la diversidad lingüística es vista como un valor, las políticas tienden a consolidarse; donde se la percibe como un problema, se diluyen o permanecen marginales.

Desde esta perspectiva, nuestro estudio invita a reflexionar sobre la necesidad de transformar las políticas lingüísticas en políticas de Estado, dotadas de estabilidad institucional, respaldo presupuestario y legitimidad social. Insistimos en que no basta con enunciar la protección de las lenguas en leyes o tratados internacionales: es imprescindible traducir ese compromiso en prácticas pedagógicas concretas que garanticen la transmisión intergeneracional, la alfabetización en lenguas propias y la valorización de los saberes vinculados a ellas.

Y en esta andadura, creemos firmemente que la dimensión educativa representa un pilar vital para revertir procesos de desplazamiento y marginación lingüística. Apostar por una educación multilingüe, intercultural e inclusiva no solo contribuye a la equidad y a la justicia lingüística, sino que también refuerza los lazos entre lo diverso y lo democrático, elementos fundamentales en el seno de los procesos de integración regional y global. Así, la verdadera FL de un Estado no se mide únicamente por su corpus legislativo, sino por su capacidad para hacer de las lenguas vivas una herramienta cotidiana de inclusión, reconocimiento y transformación social.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE LA UNIÓN EUROPEA Y DEL MERCOSUR

El conocimiento de lenguas ocupa un lugar fundamental en el proceso de construcción de sociedades más inclusivas, conectadas y multiculturales. En un mundo cada vez más interdependiente, el multilingüismo se presenta como una herramienta clave para facilitar el entendimiento mutuo, promover la cohesión social y fortalecer la movilidad académica y laboral. Más allá de los beneficios individuales, la capacidad de comunicarse en múltiples lenguas se convierte en un factor transformador que impulsa la interacción intercultural y reduce las barreras entre comunidades. Por ello, estamos convencidas de que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas no solo responden a imperativos comunicativos, sino que también reflejan un compromiso político y educativo por construir una ciudadanía activa, crítica y plural, capaz de habitar espacios sociales y profesionales complejos y dinámicos. En este sentido, Crystal (2000) aborda los beneficios del multilingüismo para las sociedades, subrayando que no solo permite preservar culturas y saberes, sino que también aporta beneficios sociales clave como la tolerancia, la flexibilidad cognitiva y la conciencia intercultural:

When languages die, cultures die with them. Societies lose the wealth of knowledge embedded in those languages and the perspectives they offer on life. Multilingualism enriches societies by fostering tolerance, cognitive flexibility, and cultural awareness (Crystal, 2000, p. 27).

Dentro de este marco, los esfuerzos educativos dirigidos a la enseñanza de múltiples lenguas son un claro reflejo del compromiso de

diversas regiones con la preservación de la diversidad lingüística. A su vez, fomentan la formación de una ciudadanía global preparada para afrontar los retos del siglo XXI. Esto incluye la implementación de programas educativos que incorporan tanto lenguas de relevancia mundial como Lenguas Regionales, Minoritarias y Minorizadas (LRMM), logrando no solo la protección de un patrimonio cultural invaluable, sino también el fortalecimiento del sentido de identidad y pertenencia de los hablantes de estas lenguas. Las políticas lingüísticas educativas, en este contexto, desempeñan un papel esencial en la promoción del multilingüismo y en la construcción de una ciudadanía más consciente de la riqueza lingüística y cultural de los dos bloques regionales objeto de nuestro estudio.

A partir de estas consideraciones, nos surgen múltiples interrogantes que nos permitirán profundizar en el impacto y los retos asociados con estas políticas. Por ejemplo, ¿cómo han evolucionado las políticas lingüísticas en la UE y el Mercosur desde su creación? ¿Qué similitudes y diferencias se observan entre sus enfoques en la promoción del multilingüismo? Desde una perspectiva educativa ¿cómo influyen estas políticas en la formación de una ciudadanía global y en la inclusión de LRMM en los currículos escolares? Y, específicamente ¿qué medidas han adoptado los Estados para proteger y revitalizar estas lenguas?

Asimismo, las tensiones entre las necesidades locales y los objetivos globales plantean cuestiones sobre los desafíos administrativos y pedagógicos de la implementación de políticas lingüísticas. Responder a esos objetivos globales supone dominar el inglés y, en este sentido, Lasagabaster (2023) afirma que la creciente presencia de esta lengua como medio de instrucción en las universidades europeas no debe ir en detrimento de las lenguas locales. El autor destaca la necesidad de configurar políticas lingüísticas que equilibren la internacionalización con la protección y promoción de las lenguas nacionales y regionales. Ante estas afirmaciones nos surgen cuestionamientos determinantes: ¿Qué factores dificultan su aplicación a nivel regional y nacional? ¿Cómo podrían adaptarse estas políticas para responder a las demandas de un mundo más interconectado? Por otro lado, también creemos que es crucial analizar el papel de las comunidades educativas y las organizaciones civiles en la sensibilización social respecto al

multilingüismo y en qué medida estas iniciativas podrían favorecer una mayor cohesión social y convergencia regional.

Con el intento de responder a estas cuestiones, en este capítulo examinamos las políticas lingüísticas impulsadas por ambos bloques, con especial énfasis en su dimensión educativa, a fin de comprender sus logros, conflictos y retos pendientes. Planteamos así un análisis en dos partes. En la primera, exploramos los esfuerzos históricos que tanto la UE como el Mercosur han llevado a cabo para formular políticas lingüísticas, evaluando su impacto en la educación y en la integración regional. En la segunda, examinamos las iniciativas que sus Estados han llevado adelante a partir de las propuestas de sus respectivos bloques, profundizando en los mecanismos de implementación, en los retos enfrentados y en las soluciones desarrolladas. Con ello, buscamos no solo valorar los logros alcanzados, sino también identificar las limitaciones persistentes y las oportunidades para fortalecer el multilingüismo en ambas regiones.

4.1. Esfuerzo Institucional

La UE y el Mercosur, valoran el multilingüismo como una herramienta esencial para fortalecer las relaciones políticas y económicas entre sus Estados Miembros (EM) y Países Signatarios (PS), así como para fomentar la cohesión social y cultural. Por ello, a través de numerosas iniciativas institucionales en el ámbito de las políticas lingüísticas educativas, ambos bloques han trabajado para crear un entorno en el que las lenguas trasciendan su función como medio de comunicación, convirtiéndose en un puente hacia una ciudadanía más consciente de la importancia de la convivencia y la apertura multilingües. Esto incluye garantizar derechos y recursos, en particular para las comunidades lingüísticas minoritarias, visibilizar su diversidad y promover una educación intercultural que asegure la preservación y revitalización de toda la riqueza lingüística en sus regiones.

Aunque el uso de una lengua única como herramienta de comunicación internacional puede resultar práctico en ciertos contextos, no garantiza ni la intercomprensión ni un conocimiento

profundo de las culturas y realidades ajenas. Por eso, es fundamental desarrollar estrategias educativas que impulsen no solo el aprendizaje, sino también la valoración de diversas lenguas, promoviendo así un entendimiento más amplio y enriquecedor.

En el ámbito europeo, destacan propuestas enfocadas en fomentar investigaciones y estudios sobre el multilingüismo y la interculturalidad, así como en realizar análisis comparativos de las lenguas y sus manifestaciones culturales. Estas iniciativas buscan implementar políticas educativas que despierten el interés de los estudiantes por los idiomas, enriqueciendo su conocimiento sobre la lengua propia y facilitando la adquisición de nuevas lenguas. De esta forma, se desarrollan habilidades comunicativas y culturales que permiten una mayor conexión con diferentes entornos. En este marco, cobra especial relevancia la valoración de los programas escolares que han incorporado exitosamente el multilingüismo, demostrando la importancia de reforzar la cooperación entre instituciones educativas de distintos países mediante proyectos pedagógicos conjuntos. Dichos proyectos, muchas veces potenciados por las herramientas digitales y el acceso masivo a Internet, incluyen acciones destinadas al aprendizaje de lenguas y otras acciones que estimulan el intercambio cultural.

Por otro lado, el Mercosur ha impulsado propuestas como la creación de redes educativas y culturales que integran a sus Estados en proyectos donde las lenguas son pilares en la construcción de una identidad regional. A pesar de los problemas derivados del contexto sociopolítico y de las diferencias en los recursos disponibles entre las naciones, se han lanzado programas que incentivan la enseñanza de lenguas como el español y el portugués, superando barreras de comunicación y fomentando un entendimiento mutuo entre los ciudadanos.

De acuerdo con estos planteamientos, procedemos a analizar los Esfuerzos Institucionales (EI) que la UE y el Mercosur están llevando a cabo, desde su nacimiento, enfocados al fortalecimiento de la educación multilingüe. Con ello, buscamos poner de relieve el contexto geoglotopolítico general que enmarca actualmente a ambos bloques regionales. Esta perspectiva panorámica resulta clave para comprender el trayecto recorrido hasta el momento y para vislumbrar las posibles líneas de acción futura en materia de política lingüística y educativa.

4.1.1. Unión Europea

La enseñanza de múltiples lenguas en la UE se ha convertido en uno de sus principales retos desde sus orígenes, por lo que ha desarrollado una visión donde la educación lingüística no solo apoya el aprendizaje de lenguas de relevancia global, sino también la preservación de su heterogeneidad lingüística, contribuyendo así a la integración regional y a la identidad europea en su lema «Unidad en la diversidad» (Unión Europea, 2000).

Ya desde su creación, la UE propone el *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, Roma, 25 de marzo* (Comunidad Económica Europea, 1957) que, aunque no se centraba específicamente en las lenguas, sentó las bases para la cooperación cultural y educativa entre los EM, incluyendo el respeto por la riqueza lingüística. Establecido por la Comunidad Económica Europea (CEE), en su preámbulo y disposiciones generales se refleja un compromiso con la cooperación cultural y educativa entre los EM, expresando su intención de «fortalecer la unidad de sus economías y asegurar su desarrollo armonioso mediante la acción común», lo que incluye la promoción de valores, como la cohesión social y el entendimiento mutuo, elementos que pueden interpretarse como un reconocimiento implícito de la importancia de la diversidad cultural y lingüística. Comienza así una larga lista de iniciativas en materia lingüística y educativa. En 1984, la *Recomendación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras* [Moción no publicada] (Consejo de Ministros de Educación de los Doce, 1984), llamada *Moción de los Doce* recomendaba que los ciudadanos europeos aprendieran al menos dos lenguas extranjeras (LE) además de su lengua materna/primer lengua (LM/L1), marcando un hito en la promoción del multilingüismo y sentando las bases para un compromiso institucional que perdura hasta hoy.

En un contexto marcado por la configuración multilingüe y multicultural en la UE, promover el conocimiento de múltiples lenguas era más que un objetivo educativo: era una estrategia para consolidar los lazos entre los EM, fomentar el entendimiento mutuo y construir una verdadera ciudadanía europea. Esta iniciativa se convirtió en el punto de partida de las políticas lingüísticas de la UE en materia

educativa. Su impacto no solo se reflejó en el ámbito educativo, sino también en la percepción del multilingüismo como la piedra angular de la UE.

A partir de esta recomendación, se impulsaron iniciativas que buscaban incorporar el aprendizaje de lenguas en todos los niveles del sistema educativo, desde la enseñanza primaria hasta la formación para adultos. Una de sus expresiones más exitosas se encuentra en el *Programa Erasmus* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1987), lanzado en 1987, que posteriormente evolucionó a *Erasmus +* (Comisión Europea, 2021a), convirtiéndose en el eje central alrededor del cual se promociona el multilingüismo dentro de la UE. Se formalizó mediante la Decisión del Consejo 87/327/CEE (Consejo de la Unión Europea, 1987), estableciéndose así las bases para la movilidad de estudiantes y la cooperación interuniversitaria en las Comunidades Europeas, lo que permite que millones de estudiantes vivan experiencias educativas en otros países, sumergiéndose en nuevas culturas y lenguas.

Posteriormente, la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (CELRM) (Consejo de Europa, 1992), adoptada por el Consejo de Europa y sin ser exclusiva de la UE, ha influido en las políticas lingüísticas de los EM, estableciendo disposiciones¹ clave para la protección y promoción de estas lenguas en sus Estados. En el ámbito educativo, la Carta fomenta su incorporación en todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la universitaria, asegurando que estas lenguas tengan un lugar en los programas escolares y en la formación académica de las comunidades que las hablan. Asimismo, impulsa su uso en la administración pública y los servicios, garantizando que los hablantes puedan interactuar en su lengua en trámites cotidianos. En el sector cultural y social, promueve la participación de estas lenguas en actividades artísticas, tradicionales y de difusión cultural, incluyendo su representación en los medios de comunicación como la radio, la televisión y la prensa. Estas disposiciones han influido de manera significativa en las políticas lingüísticas de los EM, incentivando la creación de programas y medidas destinadas a proteger y valorar la

¹ Artículos 7, 8, 10, 11 y 12 de la CELRM.

riqueza lingüística. Con todo ello, la Carta no solo establece un marco para la preservación de lenguas en peligro, sino que también refuerza la importancia de su uso como un elemento fundamental de identidad cultural y cohesión social en una Europa caracterizada por su pluralidad.

El *Centro Europeo de Lenguas Modernas* [CELM], (Consejo de Europa, 1994), fundado como parte del Consejo de Europa, tiene como misión principal promover la excelencia y la innovación en la enseñanza de lenguas, centrándose en el fomento de la enseñanza de lenguas desde una edad temprana, incluyéndolas en los sistemas educativos para garantizar su aprendizaje como parte fundamental de la formación académica y cultural. Asimismo, impulsa la educación multilingüe e intercultural y lidera iniciativas que promueven soluciones innovadoras basadas en la investigación para abordar las encrucijadas actuales en la enseñanza de lenguas, organizando programas y proyectos con una duración de cuatro años que incluyen fases de desarrollo y mediación. Estas fases no solo identifican los retos de los EM, sino que también ofrecen formación especializada y asesoramiento personalizado para diseñar estrategias efectivas. Además, organiza actividades dirigidas a un público más amplio, como el *Día Europeo de las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), conferencias internacionales y seminarios web, que buscan sensibilizar sobre la importancia del multilingüismo y la diversidad cultural en Europa. En conjunto, el CELM desempeña un papel crucial en la promoción de una educación multilingüe y de calidad.

El *Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales* (CMMN) (Consejo de Europa, 1994), adoptado en 1995 y en vigor desde 1998, es un tratado internacional del Consejo de Europa diseñado para garantizar los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales. En materia de educación y políticas lingüísticas, establece objetivos clave para preservar y promover la identidad cultural, lingüística y étnica de estas comunidades, asegurando su incorporación en la sociedad sin perder su singularidad. Entre sus principales objetivos en el ámbito educativo, busca garantizar que las personas pertenecientes a minorías nacionales tengan acceso a una educación que respete y promueva su identidad cultural y lingüística.

Esto incluye la posibilidad de recibir enseñanza en su LM, siempre que sea viable y el desarrollo de programas educativos que fomenten el respeto por las diferencias culturales y lingüísticas. En cuanto a las políticas lingüísticas, el Convenio subraya la importancia de crear condiciones que permitan a las minorías nacionales usar su lengua en la vida pública y privada. Esto incluye su uso en la administración pública, los medios de comunicación y las actividades culturales. Además, promueve la enseñanza de LRMM como parte de los sistemas educativos, reconociendo su valor como patrimonio cultural y como herramienta para fortalecer la cohesión social. Asimismo, destaca la necesidad de fomentar un clima de tolerancia y diálogo intercultural, asegurando que la pluralidad lingüística sea vista como una fuente de enriquecimiento para la sociedad en lugar de un factor de división.

El *Sello Europeo de las Lenguas* (Comisión Europea, 1998), es una iniciativa de la UE destinada a reconocer y promover proyectos innovadores en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Su objetivo principal es mejorar la calidad de la educación lingüística en Europa, motivar a los estudiantes y diversificar las metodologías y recursos disponibles para el aprendizaje de lenguas. Este sello se otorga a proyectos locales, regionales y nacionales que han demostrado creatividad y eficacia en la enseñanza de lenguas, contribuyendo al desarrollo del multilingüismo y la interculturalidad. Entre los criterios para la concesión del Sello Europeo se encuentran la capacidad de los proyectos para motivar a los estudiantes, hacer un uso óptimo de los recursos disponibles y fomentar la diversidad lingüística. Además, se valoran las iniciativas que adoptan enfoques innovadores, como el uso de tecnologías digitales, la cooperación internacional y la inclusión de lenguas menos enseñadas o minoritarias. Esta iniciativa ha servido como una plataforma para compartir buenas prácticas en el ámbito de la enseñanza de lenguas, inspirando a educadores y responsables políticos a adoptar estrategias más efectivas y creativas.

Entrada la década del 2000, la *Estrategia de Lisboa: una nueva agenda para Europa* (Unión Europea, 2000) marcó un punto de inflexión en las políticas de la UE al establecer un ambicioso objetivo: convertir a Europa en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo» para 2010. En este marco, el aprendizaje de

lenguas fue identificado como una competencia clave para alcanzar la pretendida competitividad económica, reconociendo que el dominio de varias lenguas reporta beneficios económicos a nivel empresarial. El aprendizaje de lenguas se vinculó directamente con la necesidad de preparar a los ciudadanos europeos para los retos de una economía globalizada y basada en el conocimiento. Este enfoque buscaba mejorar la empleabilidad y para ello resultaba necesario modernizar los sistemas educativos y de formación para adaptarlos a las demandas de una economía basada en el conocimiento, sentando así las bases para iniciativas más específicas en materia lingüística que se desarrollaron posteriormente en programas educativos europeos que destacan la enseñanza de LE.

Entre los programas más relevantes se encuentra *Erasmus+* (Comisión Europea, 2021), que, en sus períodos 2014–2020 y 2021–2027, se ha consolidado como una de las iniciativas clave de la UE para fomentar el aprendizaje de lenguas, la movilidad académica y la cooperación internacional. Durante el período 2014–2020, con un presupuesto de 14,7 mil millones de euros, el programa permitió que más de 4 millones de personas participaran en experiencias de intercambio académico y laboral, brindándoles la oportunidad de sumergirse en culturas y LE. A través de estos intercambios, los participantes no solo mejoraban sus competencias lingüísticas, sino que también desarrollaban habilidades interculturales esenciales para un mundo globalizado. Con el inicio del período 2021–2027, el programa *Erasmus+* trata de reforzar su impacto al casi duplicar su presupuesto, asignando 26,2 mil millones de euros. Este aumento permite una mayor accesibilidad al programa, incluyendo medidas específicas para personas con menos oportunidades, como aquellas con discapacidades o dificultades económicas. Además, se fortalecen las iniciativas de movilidad combinada (presencial y virtual) gracias a la digitalización, lo que facilita la participación de más personas en actividades de intercambio lingüístico y cultural.

En paralelo, se introduce el Programa *DiscoverEU: Explora Europa en tren* (Comisión Europea, 2018), que brinda a jóvenes de 18 años la oportunidad de viajar por Europa utilizando un pase de tren, fomentando de manera informal el aprendizaje de lenguas y el

conocimiento intercultural. Este enfoque se plasma especialmente en la *Guía del programa Erasmus+: Acción Clave 1 (KA1): Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje* (Comisión Europea, 2021), dedicada a la movilidad educativa de las personas, donde se establece que las experiencias internacionales son fundamentales para mejorar las competencias lingüísticas de los participantes. A través de la inmersión en otros países, ya sea mediante estudios en instituciones educativas extranjeras o prácticas en empresas y organizaciones internacionales, los beneficiarios tienen la oportunidad de interactuar directamente con lenguas diferentes a su LM, enriqueciendo sus habilidades comunicativas y culturales.

Entre las iniciativas que destacan la importancia de aprender lengua extranjera (LE) para acceder a oportunidades laborales, académicas y personales y que promueven el respeto y la valorización de las LRMM, el *Día Europeo de las Lenguas* constituye una fecha señalada cada año, el 26 de septiembre. Establecido en 2001 por el Consejo de Europa, en colaboración con la UE, como parte del Año Europeo de las Lenguas, su objetivo principal es sensibilizar a los ciudadanos sobre la importancia del aprendizaje de lenguas y la riqueza que representa la diversidad lingüística para la cultura europea. Las actividades organizadas para este día incluyen talleres, concursos, eventos culturales, seminarios y campañas de sensibilización en toda Europa, involucrando tanto a instituciones educativas como a organizaciones culturales y sociales. Este día celebra no solo las lenguas oficiales (LO) de Europa, sino también las lenguas de comunidades de migrantes, las LRMM y las LE aprendidas.

En el ámbito académico, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2001), desarrollado por el Consejo de Europa, ha sido adoptado ampliamente en la UE para estandarizar la enseñanza y evaluación de competencias lingüísticas, facilitando el reconocimiento y la movilidad de estudiantes y trabajadores en el espacio europeo. Su objetivo principal es proporcionar una base común para que instituciones educativas, empleadores y organismos de certificación puedan evaluar y comparar las habilidades lingüísticas de manera uniforme, reconociendo y homologando las distintas titulaciones de los

estudiantes europeos. de esta manera, se facilita la movilidad académica y laboral en el espacio europeo. El MCER define seis niveles de competencia lingüística, organizados en tres bloques principales: A (Usuario Básico): A1 (Acceso) y A2 (Plataforma), B (Usuario Independiente): B1 (Umbral) y B2 (Avanzado) y C (Usuario Competente): C1 (Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Maestría). Estos niveles describen de manera detallada las capacidades de los usuarios en comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y expresión escrita. Por ejemplo, un nivel A1 implica la capacidad de comprender y utilizar expresiones cotidianas básicas, mientras que un nivel C2 refleja un dominio completo y fluido del idioma. El MCER también incluye descriptores específicos que permiten a los estudiantes autoevaluar sus competencias lingüísticas y a las instituciones diseñar programas de enseñanza adaptados a las necesidades de los aprendices. Además, ha sido adoptado ampliamente en la UE y más allá, sirviendo como referencia para la creación de exámenes de idiomas reconocidos internacionalmente, como los de *Cambridge English*, DELF/DALF en francés, *Goethe-Zertifikat* en alemán, entre otros. En el ámbito educativo, el MCER ha facilitado la armonización de los sistemas de enseñanza de lenguas en la UE, promoviendo la transparencia y el reconocimiento mutuo de certificaciones lingüísticas. Esto ha sido fundamental para programas como *Erasmus+*, que requieren que los participantes demuestren competencias lingüísticas específicas para acceder a oportunidades de movilidad académica y profesional.

Entre las herramientas pedagógicas asociadas al MCER destaca *El Portafolio Europeo de las Lenguas: Principios y directrices* (PEL) (Consejo de Europa, 2001), concebido para fomentar el aprendizaje autónomo, el multilingüismo y la valoración de la diversidad cultural, ofreciendo a los ciudadanos un marco en el que puedan reflexionar sobre sus competencias lingüísticas, registrar sus progresos y valorar sus experiencias en el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida. El PEL se organiza en tres secciones: el Pasaporte de Lenguas, que resume las competencias lingüísticas del usuario según los niveles del MCER; la Biografía Lingüística, donde se registran planes, progresos y experiencias culturales relacionadas con el aprendizaje de lenguas; y el

Dossier, que reúne evidencias concretas de dichas competencias, como proyectos, escritos o certificados. Esta herramienta, implementada en múltiples países europeos y adaptada a diferentes niveles educativos, complementa iniciativas como *Erasmus+* y apoya tanto el aprendizaje formal como el informal en un entorno multilingüe.

Otro de los proyectos que nos interesa destacar y que combina esfuerzos pedagógicos, tecnológicos y científicos es *eTwinning: La comunidad para los centros escolares de Europa* (Comisión Europea, 2005), actualmente incluido en la *European School Education Platform*² (Comisión Europea, 2022). Esta plataforma digital fomenta la cooperación internacional y el aprendizaje colaborativo entre centros educativos europeos, facilitando el desarrollo de proyectos que promueven el intercambio cultural, el uso de LE y las competencias digitales en un entorno seguro. Al ofrecer herramientas pedagógicas, formación continua y redes de colaboración, *eTwinning* refuerza el aprendizaje intercultural y multilingüe, alineándose estrechamente con los objetivos del programa *Erasmus+*.

En la misma línea de estimular la educación pluralista y adaptada a contextos lingüísticamente diversos, el *Proyecto LISTIAC*³ (LISTIac Project, 2019–2022), financiado por *Erasmus+* entre 2019 y 2022, buscaba transformar las prácticas educativas monolingües en la UE mediante la promoción de pedagogías sensibles a la heterogeneidad lingüística. Este proyecto se centró en formar a docentes capaces de reconocer la diversidad lingüística como un recurso, ofreciendo estrategias para incluir lenguas y culturas en el aula, así como herramientas prácticas para fomentar una reflexión crítica sobre sus prácticas profesionales. *LISTIAC* también generó recomendaciones para responsables políticos y educativos, con el objetivo de reorientar las políticas hacia enfoques pedagógicos más integradores y multilingües.

² La *European School Education Platform* es la plataforma oficial de la Comisión Europea para la educación escolar en Europa, lanzada como continuación y evolución de *eTwinning* y *School Education Gateway*. Forma parte del marco *Erasmus+* y está operativa desde 2022.

³ El proyecto *LISTIAC* (*Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms*) fue una iniciativa financiada por el programa *Erasmus+* (Acción Clave 3: Apoyo a la reforma de políticas) de la Unión Europea, desarrollada entre 2019 y 2022 y promovió una enseñanza sensible a las lenguas en todas las aulas, desarrollando herramientas de reflexión para docentes en formación y en ejercicio.

Desde una perspectiva más investigativa e interdisciplinaria, el Proyecto *MultiMind: The Multilingual Mind. Horizonte 2020* (European Commission, s.f.), financiado por el programa Horizonte 2020 a través de las Acciones Marie Skłodowska–Curie, ha contribuido significativamente al estudio del multilingüismo en relación con la cognición, la creatividad y la cohesión social. Este proyecto abordó cómo el entorno y las experiencias lingüísticas influyen en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje de lenguas, utilizando métodos conductuales y de Neurociencia para analizar el procesamiento del lenguaje en personas multilingües, prestando especial atención a grupos vulnerables como migrantes y niños con dificultades lingüísticas. Sus hallazgos han sido clave para el diseño de metodologías pedagógicas orientadas al reconocimiento de todas las lenguas presentes en las aulas, promoviendo la equidad educativa y fortaleciendo el papel del docente como agente de cohesión social en contextos multiculturales.

Complementando estos esfuerzos, el Proyecto *RELANG: Relating language curricula, tests and examinations to the CEFR* (European Commission & Council of Europe, s.f.), apoya a los EM en la alineación de sus currículos y sistemas de evaluación lingüística con los niveles y descriptores del MCER. Este proyecto contribuye a mejorar la calidad y coherencia de las pruebas de competencia lingüística, fortaleciendo la formación de docentes y evaluadores y promoviendo la inclusión de LRMM. A través de talleres, asesoramiento técnico y la elaboración de directrices pedagógicas, *RELANG* facilita la movilidad académica y laboral dentro del espacio europeo, garantizando una evaluación transparente y equitativa de las competencias lingüísticas.

Finalmente, el *School Education Gateway* (European Commission, s.f.), activo hasta 2022 y ahora incluido también en la *European School Education Platform* (European Commission, s.f.), sirvió como un importante punto de acceso a recursos educativos, oportunidades de formación y redes de cooperación para la comunidad educativa europea. Esta plataforma ofreció materiales sobre innovación pedagógica, inclusión y multilingüismo, permitiendo a docentes y centros educativos participar activamente en proyectos europeos alineados con los principios de diversidad cultural y lingüística. En su versión actualizada, la plataforma continúa desempeñando un papel central en la promoción

del multilingüismo y en el fortalecimiento de una educación europea adaptada a las realidades multiculturales del siglo XXI.

Otras iniciativas han sido asimismo impulsadas por la Comisión Europea con el fin de configurar el mosaico lingüístico como un valor estratégico para la competitividad, el fortalecimiento del tejido social y la movilidad. Una de las más relevantes es la *Decisión 2006/644/CE por la que se crea un Grupo de Alto Nivel sobre Multilingüismo* (Comisión Europea, 2006), cuya misión ha sido asesorar y formular recomendaciones para fortalecer las políticas lingüísticas en Europa. Compuesto por expertos, responsables políticos y académicos, este grupo promueve el aprendizaje de lenguas como una herramienta clave para la empleabilidad en un mercado laboral globalizado, al tiempo que valora la riqueza lingüística como un recurso educativo y cultural esencial. Con un enfoque interdisciplinario, ha contribuido a afianzar el multilingüismo en programas como *Erasmus+* y en el desarrollo de marcos como el MCER, trabajando en estrecha colaboración con instituciones educativas, culturales y gobiernos nacionales para garantizar la aplicabilidad de sus propuestas. Entre sus logros destaca la promoción del aprendizaje de lenguas desde edades tempranas, incluyendo las LRMM y su impulso a la innovación en metodologías de enseñanza de lenguas.

En estrecha relación con esta visión estratégica, el *Foro Empresarial sobre el Multilingüismo: El multilingüismo como activo para Europa y un compromiso compartido* (Comisión Europea, 2007), abordó específicamente el valor del multilingüismo en el entorno empresarial. Organizado por la Comisión Europea, este foro reunió a representantes del sector privado, asociaciones empresariales y académicos para sensibilizar sobre la importancia de las competencias lingüísticas en la expansión de mercados, la mejora de relaciones comerciales y el aumento de la competitividad global. Asimismo, promovió la inclusión del multilingüismo en las políticas de responsabilidad social corporativa, animando a las empresas a invertir en formación lingüística tanto para empleados como para comunidades locales. Esta iniciativa ha tenido un impacto relevante en la formulación de estrategias empresariales más aperturistas y ha consolidado la percepción del multilingüismo como una ventaja competitiva en el contexto global.

Complementando estas iniciativas, la *Comunicación [COM(2005) 596 final]: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo* (Comisión Europea, 2005) constituye un marco general que refuerza el compromiso de la UE con el aprendizaje de lenguas como motor de cooperación, desarrollo económico y la armonía social. Esta estrategia establece la meta de que todos los ciudadanos europeos dominen al menos dos LE además de su LM, promoviendo el aprendizaje desde edades tempranas y valorando la preservación del patrimonio lingüístico, en particular de las LRMM. Asimismo, subraya la importancia del multilingüismo en la movilidad académica y profesional, facilitando el acceso a oportunidades dentro del espacio europeo y en la integración de migrantes en la sociedad. Esta iniciativa ha influido directamente en la consolidación del MCER como herramienta estándar para la evaluación de competencias lingüísticas y ha sido clave para orientar los contenidos de programas como *Erasmus+* y los planes de estudio multilingües en todos los niveles educativos. Además, ha reforzado el reconocimiento del conocimiento de lenguas como un factor de competitividad empresarial, respaldando una visión del multilingüismo que articula el desarrollo económico con la polifonía y el equilibrio socioculturales.

En el marco de una UE cada vez más comprometida con la eliminación de barreras y el reconocimiento de las diferencias, múltiples lineamientos estratégicos han surgido con el objetivo de fortalecer la protección y promoción de las LRMM, subrayando tanto su valor cultural como su relevancia en el ámbito económico, educativo y tecnológico. Una de las plataformas más representativas de esta labor es la *Network to Promote Linguistic Diversity*, que reúne a gobiernos, universidades y organizaciones especializadas para defender los intereses de los hablantes de lenguas constitucionales, regionales y de pequeños Estados. Su trabajo se orienta a garantizar que estas lenguas sean reconocidas, promovidas y utilizadas en la vida pública, especialmente en los ámbitos educativo y cultural. A través de iniciativas como la *Hoja de Ruta para la Diversidad Lingüística en Europa: Un nuevo enfoque sobre las lenguas para la Estrategia Europa 2020* (Network to Promote Linguistic Diversity NPLD, 2007) la NPLD ha conseguido posicionar el multilingüismo como una dimensión transversal de las políticas

europas, colaborando estrechamente con Instituciones como la Comisión Europea y el Consejo de Europa.

Este esfuerzo se complementa con la *Minority SafePack Initiative* (European Commission, s.f.), una iniciativa ciudadana europea que, aunque de carácter no institucional, logró una notable movilización ciudadana en defensa de las comunidades lingüísticas minoritarias. Con más de un millón de firmas recogidas en once EM, esta propuesta buscó incorporar medidas concretas en las políticas europeas, como la creación de un centro para la diversidad lingüística y la asignación de fondos específicos para apoyar a estas comunidades. Aunque recibió apoyo del Parlamento Europeo, la Comisión Europea decidió en 2021 no proponer nuevas legislaciones basadas en esta iniciativa, lo que generó críticas y decepción entre sus impulsores. A pesar de ello, la iniciativa marcó un importante precedente en la defensa del panorama cultural y lingüístico, visibilizando la importancia de las minorías dentro del proyecto europeo.

En esta misma línea de acción, la *Resolución del Parlamento Europeo sobre la protección y no discriminación de las minorías en la UE* (Comisión Europea, 2018) vino a reforzar el marco normativo en defensa de estas comunidades. En ella se insiste en la necesidad de garantizar la igualdad de trato, el acceso a servicios públicos, la educación en lengua propia y la participación en la vida social. Además, el documento propone medidas concretas contra el discurso de odio, xenofobia y la discriminación y exhorta a los EM a alinear sus políticas con instrumentos internacionales como la CELRM.

En un contexto marcado por la digitalización acelerada, la heterogeneidad lingüística enfrenta nuevos intereses. Por ello, el Informe STOA, elaborado por la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo bajo el marco del programa *La igualdad lingüística en la era digital: hacia un proyecto de lenguaje humano* [Informe STOA] (Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo, 2018), pone de relieve la necesidad urgente de reducir la brecha digital lingüística mediante el desarrollo de tecnologías no excluyentes que contemplen a todas las lenguas europeas. Se destacan herramientas como la traducción automática y el reconocimiento de voz, cuya accesibilidad resulta clave para garantizar la equidad

lingüística en el entorno digital. El Informe también plantea un marco de cooperación entre universidades, gobiernos y empresas tecnológicas para incorporar las lenguas menos representadas en los sistemas de inteligencia artificial (IA), asegurando su presencia en las plataformas del futuro.

Por último, el *Espacio Europeo de Educación: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones* (EEE) (Unión Europea, 2020), proyectado para establecerse plenamente en 2025, se presenta como un enfoque integrador, estratégico y a largo plazo, que unifica y amplía el alcance de iniciativas anteriores bajo una visión común para toda la UE. A diferencia de los programas previos, que operaban de manera más fragmentada o centrada en ámbitos específicos (como la movilidad, la enseñanza de lenguas o la empleabilidad), el EEE propone un sistema articulado y transversal que convierte a la educación en motor central del proyecto europeo. Su aporte innovador reside, por un lado, en establecer metas concretas y ambiciosas para 2025, como el reconocimiento automático de cualificaciones, el dominio de al menos dos LE por parte de todos los ciudadanos europeos o la creación de un verdadero ecosistema europeo de educación digital. Por otro lado, pone en el centro de sus prioridades la equidad, la apertura y el multilingüismo no como valores añadidos, sino como principios arquitectónicos de los sistemas educativos europeos. Trata de responder así a las cuestiones pendientes actuales como la transformación digital, la movilidad sostenible, la crisis climática y la convergencia comunitaria *post-Brexit*, posicionando la educación como herramienta fundamental para potenciar una identidad europea compartida. En suma, el EEE no solo consolida los EI previos de la UE, sino que ofrece una hoja de ruta ambiciosa y coordinada para transformar la educación en una comunidad educativa transnacional, abierta, diversa y resiliente ante los retos globales.

La Tabla 4.1. muestra de manera esquemática y cronológica el recorrido planteado:

Documento/Iniciativa	Año	Contribución principal
Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea	1957	Establece la cooperación cultural y educativa entre los Estados miembros, base para el reconocimiento de la diversidad lingüística.
Moción de los Doce	1984	Recomienda el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras, marcando el inicio del compromiso formal con el multilingüismo.
Programa Erasmus	1987	Fomenta la movilidad académica y el aprendizaje de lenguas en contextos internacionales.
Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (CELRM)	1992	Protege y promueve las LRMM en todos los niveles educativos y en la vida pública.
Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM)	1994	Promueve la innovación y excelencia en la enseñanza de lenguas, con enfoque en multilingüismo e interculturalidad.
Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales	1995	Garantiza derechos lingüísticos y acceso a la educación en lengua propia para minorías nacionales.
Sello Europeo de las Lenguas	1998	Reconoce proyectos innovadores en enseñanza de lenguas y promueve la diversidad lingüística.
Estrategia de Lisboa	2000	Asocia el aprendizaje de lenguas al desarrollo económico y la competitividad basada en el conocimiento.
Día Europeo de las Lenguas	2001	Sensibiliza sobre el valor de la diversidad lingüística en Europa.
Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)	2001	Establece niveles comunes de competencia lingüística y facilita la movilidad académica y laboral.
Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL)	2001	Fomenta el aprendizaje autónomo y el reconocimiento del multilingüismo.
Network to Promote Linguistic Diversity (NPLD)	2007	Defiende los intereses de las lenguas regionales y promueve su integración en políticas educativas.
Minority SafePack Initiative	2013	Iniciativa ciudadana para garantizar derechos y apoyo a las lenguas minoritarias.
Erasmus+	2014–2027	Integra movilidad física y virtual, accesibilidad y multilingüismo como ejes de la educación europea.
DiscoverEU	2018	Promueve el aprendizaje informal de lenguas y la movilidad juvenil.
Resolución del Parlamento Europeo sobre protección de minorías	2018	Refuerza el marco normativo de igualdad y acceso educativo en lengua propia.
Informe 'La igualdad lingüística en la era digital'	2018	Destaca la necesidad de tecnologías inclusivas para garantizar la equidad lingüística.
Proyecto LISTIAC	2019–2022	Transforma prácticas educativas monolingües mediante pedagogías sensibles a la diversidad.
Proyecto MultiMind	Horizonte 2020	Estudia la relación entre multilingüismo, cognición y aprendizaje desde una perspectiva científica.

Documento/Iniciativa	Año	Contribución principal
European School Education Platform / eTwinning	2022	Fomenta la cooperación multilingüe entre centros escolares europeos.
Espacio Europeo de Educación (EEE)	2025 (proyección)	Integra el multilingüismo como principio transversal en la educación europea.
Proyecto RELANG	—	Alinea currículos y evaluaciones con el MCER; apoya formación docente.

Tabla 4.1. Entramado institucional de la UE en materia de lenguas. Fuente: Elaboración propia.

Al analizar en profundidad este entramado institucional de la UE en materia de lenguas, no podemos sino reconocer la riqueza normativa, simbólica y programática que se ha construido a lo largo de décadas. Como hemos visto, el compromiso con el multilingüismo se ha inscrito en tratados, cartas, recomendaciones, programas de movilidad, marcos de evaluación y plataformas digitales. Todo ello configura un discurso sólido y sofisticado, donde las lenguas son presentadas como pilares de la identidad europea, de la cohesión social y de la competitividad económica.

Ahora bien, como estudiosas, no podemos quedarnos en la superficie de este discurso. Lo que nos interpela es la capacidad real de la Unión para convertir ese compromiso en transformación estructural y distributiva. Porque, a pesar de todos los avances, lo cierto es que la distancia entre la ambición institucional y la aplicación efectiva de las políticas lingüísticas sigue siendo amplia. Nos enfrentamos a una arquitectura normativa compleja, pero con márgenes de implementación demasiado abiertos, que permiten que cada EM module su implicación según prioridades nacionales, disponibilidad presupuestaria o clima político.

Esta brecha entre teoría y práctica evidencia que, en la UE, el multilingüismo ha sido más una política de consenso simbólico que un derecho constitutivo y garantizado. El principio de subsidiariedad, si bien respeta la soberanía educativa de los Estados, ha terminado por diluir la fuerza vinculante de muchas iniciativas. Como resultado, asistimos a una coexistencia entre discursos inclusivos y prácticas desiguales, donde el acceso a las lenguas —

especialmente a más de una LE o a las LRMM — depende más del lugar de nacimiento que del contexto común europeo. Lo declarativo ha avanzado más que lo prescriptivo y las desigualdades en la oferta, el tiempo de instrucción, la formación docente y la inclusión curricular de las lenguas no dominantes siguen reproduciendo una jerarquía lingüística poco compatible con el lema «Unidad en la diversidad». Como advierte Born (2001: 32) cuando se refiere a este lema se trata de una «meta es bastante difusa, más aún porque ya dentro de las mismas organizaciones de la Ue dominan claramente dos idiomas — el francés y el inglés —».

Como han señalado Del Valle *et al.* (2020) y Hélot (2012), las políticas lingüísticas pueden funcionar como tecnologías de integración simbólica sin alterar los marcos formales que perpetúan las exclusiones reales. La UE ha construido un relato de pluralismo lingüístico admirable en su formulación, pero débil en su exigibilidad. Se promueve el aprendizaje de lenguas, pero no se garantiza en igualdad de condiciones. Se reconoce la diversidad, pero no se redistribuye el valor de las lenguas menos prestigiosas.

Como comunidad académica crítica, no podemos conformarnos con la visibilidad institucional de las lenguas si esta no se traduce en un acceso equitativo, sostenido y efectivo. Sabemos que las lenguas son mucho más que instrumentos de comunicación: son dispositivos de poder, de pertenencia y de posibilidad. Y si el proyecto europeo quiere realmente fortalecer su base democrática y plural, debe asumir que el multilingüismo no es una aspiración opcional, sino un derecho estructurante.

En este escenario ¿Podemos seguir hablando de ciudadanía europea compartida, mientras permitimos que el acceso real al multilingüismo siga dependiendo del azar institucional y no de una política común justa, coherente y transformadora?

4.1.2. *Mercosur*

Desde su creación mediante el *Tratado de Asunción para la Constitución de un Mercado Común* en 1991 (MERCOSUR, 1991), el Mercosur ha transitado un proceso de integración que, si bien

originalmente estaba centrado en el ámbito económico, ha ido ampliando su espectro hacia dimensiones educativas, culturales y lingüísticas. Esta expansión ha estado marcada por una serie de iniciativas institucionales que, aunque desiguales en alcance y profundidad, configuran un entramado de políticas orientadas a promover la movilidad académica, la cooperación educativa regional, el reconocimiento de títulos y, en algunos casos, la promoción del multilingüismo y la valoración de LRMM.

El *Plan Trienal para el Sector Educación en el Contexto del Mercosur* (Consejo del Mercado Común, 1992), fue un documento estratégico fundamental que estableció las bases para una agenda educativa común entre los Estados Partes (EP) del bloque. Este plan tenía como objetivos principales la articulación de los sistemas educativos y el reconocimiento mutuo de trayectorias formativas, reflejando una incipiente preocupación por los aspectos interculturales de la integración regional. En este contexto, se identificaron tres áreas prioritarias: i) formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de armonización, buscando promover valores y actitudes que fortalecieran la identidad regional; ii) capacitación de recursos humanos para contribuir al desarrollo, enfocándose en mejorar la calidad y pertinencia de la educación para satisfacer las necesidades del mercado laboral regional y iii) compatibilización y armonización de los sistemas educativos, con el propósito de facilitar el reconocimiento mutuo de estudios y títulos, promoviendo la movilidad académica y profesional dentro del Mercosur. Estos lineamientos iniciales sentaron las bases para posteriores iniciativas y protocolos en el ámbito educativo del Mercosur, consolidando una visión compartida sobre la importancia de la educación en el proceso de unificación regional.

En el año 1998, durante la XIV Reunión de Ministros de Educación del Mercosur y países asociados, se aprobó el *Memorandum de Entendimiento sobre la implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de carreras para el Reconocimiento de Títulos de grado universitarios en los países del Mercosur, Bolivia y Chile* (Sector Educativo del MERCOSUR, 2002). Este acuerdo estableció los fundamentos para el desarrollo de un sistema de acreditación que

promoviera la calidad y equivalencia de las carreras universitarias en la región, que se formalizó en 2002 con la creación del *Mecanismo Experimental de Acreditación* (MEXA). El documento se enfocó inicialmente en tres disciplinas clave: Agronomía, Ingeniería y Medicina. Entre 2003 y 2006, se llevaron a cabo procesos de acreditación en estos campos, resultando en la evaluación y acreditación de 19 carreras de Agronomía, 29 de Ingeniería y 14 de Medicina. Los Estados en esta fase experimental incluyeron a Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile. La evaluación del MEXA evidenció su eficacia en la promoción de estándares educativos comunes y en la mejora de la calidad de la educación superior en la región.

Como resultado, durante la *XXXI Reunión de Ministros de Educación del Mercosur, Estados Asociados y Observadores* se decidió concluir la fase experimental del MEXA y avanzar hacia la creación de un sistema de acreditación permanente. Esta decisión conduciría posteriormente al establecimiento del *Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados, Decisión CMC N.º 17/08* (Consejo del Mercado Común, 2008). El ARCU–SUR amplió el alcance del MEXA, incorporando nuevas titulaciones y reconocimiento de títulos universitarios en la región. Aunque el MEXA no se centró específicamente en cuestiones lingüísticas, su implementación facilitó la movilidad académica entre países de habla hispana y portuguesa. Esta interacción promovió el contacto y la comprensión entre hablantes de las diferentes LO del Mercosur, fomentando indirectamente el multilingüismo y la integración cultural en el ámbito educativo. A partir de este sistema, se avanzaría en 2018 hacia la posibilidad de reconocimiento automático de títulos en determinadas carreras, mediante la *Decisión CMC N.º 07/18: Acuerdo sobre reconocimiento de títulos de grado de educación superior en el Mercosur* (Consejo del Mercado Común, 2018). Estas medidas han favorecido la circulación de estudiantes, docentes y profesionales dentro del bloque, generando contextos cada vez más frecuentes de contacto lingüístico e intercultural.

En el ámbito de la movilidad estudiantil en el Mercosur, se han desarrollado diversas iniciativas que apuntan tanto a la integración académica regional como a la promoción del multilingüismo. Entre ellas, destaca el *Programa MARCA* (Consejo Nacional de Acreditación, 2021), creado en 2006, es el primer programa institucional de movilidad de estudiantes y docentes de grado entre los países del Mercosur. Está dirigido a carreras universitarias que han sido acreditadas por el sistema regional de acreditación ARCU–SUR, lo que garantiza estándares comunes de calidad académica entre las instituciones participantes, a través de la promoción de estancias académicas de un semestre. Los estudiantes seleccionados reciben apoyo económico y académico para realizar una parte de sus estudios en universidades extranjeras del Mercosur, lo que implica un contacto directo con hablantes de portugués y español, las LO del bloque. A pesar de no nacer como programa estrictamente lingüístico, favorece la competencia comunicativa y la inmersión lingüística, contribuyendo a la promoción del multilingüismo como herramienta de armonización. Además, MARCA ha sido una pieza clave para operacionalizar los objetivos de la *Decisión CMC N.º 20/II: Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR 2011–2015* (Consejo del Mercado Común, 2011), especialmente en lo relativo a la armonización curricular y el reconocimiento de trayectorias formativas.

En el mismo ámbito de movilidad estudiantil, además del Programa MARCA, se han implementado otras iniciativas significativas tales como la creación del *Plan de Funcionamiento del Sistema Integrado de Movilidad del MERCOSUR (SIMERCOSUR)* mediante la *Decisión N.º 16/IA, en 2014*, (Consejo del Mercado Común, 2014) por el Consejo del Mercado Común. Este sistema tiene como objetivo general fortalecer la vinculación educativa regional, consolidar los vínculos entre los Estados participantes y contribuir a la construcción de una identidad y ciudadanía regional compartida. En el marco de la educación superior del Mercosur, busca garantizar una formación de calidad accesible a toda la comunidad universitaria. Para ello, se propone articular y ampliar los programas de movilidad académica existentes, fomentar una cultura universitaria

orientada a la internacionalización y potenciar institucionalmente las universidades mediante la cooperación regional. Asimismo, promueve la inclusión activa de todos los actores universitarios, la mejora en la gestión de la movilidad, el reconocimiento académico de las actividades realizadas, la enseñanza de las lenguas regionales — español, portugués y guaraní — y el compromiso institucional con el Sistema. El SIMERCOSUR se caracteriza por reunir instituciones oficialmente reconocidas, ofrecer diversas modalidades de movilidad (académica, profesional y de gestión) y articular sus acciones con otros programas regionales para generar sinergias y complementariedades. En este mismo marco, se desarrolló también el *Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Lengua Española y Portuguesa* (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional, 2010). Este programa tiene como objetivo fomentar el intercambio de estudiantes y docentes de grado en las áreas de enseñanza de español y portugués como segundas lenguas (LE1/L2). A través de estancias académicas breves, se busca fortalecer la competencia en las LO del Mercosur y promover la aproximación de los sistemas curriculares, facilitando la equivalencia y el reconocimiento mutuo de estudios. Esta iniciativa reconoce el valor estratégico del multilingüismo para la integración regional y propone una lógica de «inmersión lingüística» en el marco de los intercambios académicos.

Como parte del Plan Estratégico 2006–2010 del Sector Educativo del Mercosur se crea el *Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR* (NEIES), operando bajo la *Comisión de Área de Educación Superior* (CAES), (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES), 2021). Establecido con el propósito de fomentar la reflexión y la producción de conocimiento sobre la educación superior en el contexto de la convergencia regional, el NEIES propone acciones que contribuyen a las estrategias definidas por la CAES y al desarrollo de políticas públicas en educación superior dentro del Mercosur. Entre sus principales acciones, se destaca la publicación de la revista digital *Integración y Conocimiento* (s.f), de aparición semestral que convoca a investigadores, docentes y estudiantes de posgrado de los EP a

presentar artículos que estimulen el debate y la difusión del conocimiento sobre la educación superior y la convergencia regional. También financia redes académicas de investigación en temas clave para el ámbito universitario en el Mercosur, conformadas por universidades del bloque que desarrollan proyectos colaborativos orientados a promover la cooperación interinstitucional y la producción colectiva de conocimiento. Asimismo, impulsa seminarios, cursos, estudios y publicaciones que abordan diversas temáticas vinculadas a la educación superior y a los procesos de integración, ofreciendo espacios de formación e intercambio para la comunidad académica y contribuyendo de manera decisiva a la consolidación de un espacio educativo común en la región.

La Incorporación del idioma guaraní como idioma del Mercosur (Mercosur, 2006) ha sido uno de los hitos más simbólicos en la valorización de las lenguas indígenas. Este hecho, de fuerte impacto político y cultural, ha sido acompañado por esfuerzos para incorporar el guaraní en programas educativos, especialmente en zonas fronterizas de Paraguay, Argentina y Brasil. Una iniciativa destacada en este contexto es el PEIF, *Programa de Escuelas Interculturales de Frontera* (Sector Educativo del MERCOSUR, 2020), que tiene como objetivo afianzar la educación intercultural en áreas limítrofes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, fomentando el respeto por la diversidad cultural y lingüística. En estas escuelas (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, 2023), se propician escenarios de aprendizaje tanto en LM como en LE1/L2 a lo largo de la escolaridad básica, favoreciendo el desarrollo de un perfil de egresado consciente de su rol como ciudadano del Mercosur. Actualmente, Uruguay cuenta con 20 escuelas bajo este programa, con casi 5.500 niños matriculados.

La institucionalización del *Día del MERCOSUR*, celebrado cada 26 de marzo en conmemoración de la firma del *Tratado de Asunción* en 1991, ha servido como una herramienta educativa clave para promover la cohesión regional en las escuelas de los EP. Desde su incorporación al calendario escolar en 2001, esta fecha ofrece una oportunidad para que estudiantes y docentes reflexionen sobre los valores compartidos de paz, democracia, solidaridad y participación

social. A lo largo de los años, se han desarrollado diversas actividades escolares para celebrar este día. Por ejemplo, en Argentina, el Ministerio de Educación, a través del portal *Educ.ar* (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021) ha puesto a disposición de los docentes la *Colección MERCOSUR* (*Educ.ar*, 2018), una compilación de recursos didácticos que incluyen literatura regional, materiales sobre memoria y derechos humanos y actividades que abordan la identidad mercosuriana y la ciudadanía regional.

Una de las propuestas destacadas es la actividad titulada «Compartir un mate, compartir culturas», que utiliza la tradición compartida del mate para explorar las costumbres y formas de vida comunes entre los países del bloque. Esta conmemoración anual se ha convertido así en una instancia pedagógica significativa, que permite vincular los contenidos escolares con los procesos políticos, sociales y culturales del bloque, acercando a niños, niñas y adolescentes a la realidad del Mercosur como un proyecto colectivo, a través de talleres, ferias, representaciones artísticas y trabajos interdisciplinarios. En este sentido, el *Día del MERCOSUR* contribuye a formar generaciones conscientes de su pertenencia regional, promoviendo una mirada crítica y propositiva hacia la armonización latinoamericana plural, intercultural y solidaria desde las primeras etapas de la formación educativa.

Finalmente, el *Parlamento del Mercosur* (Parlamento del MERCOSUR, s.f.), establecido en 2006 como órgano legislativo del bloque regional, ha servido como foro para debates orientados a la promoción de políticas educativas que reconozcan y valoren la heterogeneidad lingüística y cultural de la región. En este contexto, la Comisión de Educación del PARLASUR ha desempeñado un papel clave al aprobar proyectos destinados a la protección de las lenguas indígenas y al fortalecimiento del patrimonio cultural del Mercosur. Una de las iniciativas destacadas en este ámbito es el *Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2011–2015* (Sector Educativo del MERCOSUR, s.f.) que, aunque no emanado directamente del PARLASUR, refleja el compromiso del bloque con la linguodiversidad regional. Este plan incluye acciones específicas, como la realización de seminarios regionales para reconceptualizar el

estatus de las lenguas en el contexto regional y promover la educación multilingüe. Además, contempla la organización de eventos para sensibilizar sobre la diversidad lingüística en los sistemas educativos de los EP.

En paralelo a las políticas directamente enfocadas a la promoción del multilingüismo, se han desarrollado iniciativas dirigidas al nivel secundario educativo y a la juventud en general. Entre ellas, destaca el concurso *Caminos del MERCOSUR*, iniciado en 2003 (Sector Educativo del MERCOSUR, 2020), de carácter histórico-literario y destinado a estudiantes secundarios de los EP. Este concurso ha promovido la reflexión crítica sobre la identidad regional, las distancias culturales y lingüísticas, así como el uso de las LO del bloque en la producción escrita de los jóvenes. A lo largo de sus ediciones, el concurso ha abordado diversas temáticas, como la participación de mujeres, pueblos originarios y comunidades afrodescendientes en los procesos independentistas de la región.

En esta misma línea, el *Parlamento Juvenil del Mercosur* (Sector Educativo del MERCOSUR, 2009), establecido en 2009, es un programa que promueve espacios de diálogo institucionalizado entre estudiantes de nivel secundario de Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay. Su objetivo es fomentar el debate como herramienta de construcción del conocimiento y la participación como medio de transformación social. Bajo el lema «La escuela secundaria que queremos», los jóvenes discuten temas como inclusión educativa, género, jóvenes y trabajo, derechos humanos, participación ciudadana, integración regional, educación sexual, comunicación y ambiente. Estas discusiones se organizan en diferentes instancias: escolar, provincial, nacional e internacional, culminando en la elaboración de declaraciones que son presentadas a las autoridades educativas nacionales y del sector educativo del Mercosur.

En conjunto, los mecanismos, programas e iniciativas impulsados por el Mercosur en el ámbito educativo conforman un entramado institucional en construcción que, si bien presenta aún desafíos en términos de articulación y consolidación, ha permitido sentar bases firmes para el desarrollo de una conciencia educativa multilingüe. Desde la movilidad académica y la cooperación universitaria, hasta las

propuestas escolares, juveniles y parlamentarias, se evidencia una progresiva incorporación de la dimensión lingüística como eje transversal en las políticas de integración. Estas acciones no solo promueven el conocimiento mutuo entre los países del bloque, sino que también propician una valorización activa del multilingüismo, reconociendo tanto las LO — el español y el portugués — como las LRMM e indígenas, con especial atención al guaraní. En este sentido, la educación emerge como un espacio clave para tejer ciudadanía regional, fomentar el diálogo entre las distintas culturas y construir esa identidad mercosuriana que celebre el tesoro lingüístico del Cono Sur como un valor estratégico para su convivencia.

Ahora bien, el impulso al multilingüismo hispano-lusófono, como señala Heras (2013), enfrenta aún obstáculos significativos relacionados con la formación docente, la incorporación curricular y la circulación de materiales didácticos. La educación multilingüe en el Mercosur no puede limitarse a declaraciones de principios ni a proyectos puntuales: necesita convertirse en política formal. Es imprescindible avanzar hacia una visión de largo plazo que transforme la dimensión lingüística en un componente transversal, equitativo y vinculante dentro del proceso de integración regional.

Esta reflexión final permite comprender que, si bien el Mercosur ha logrado visibilizar la cuestión lingüística en su agenda educativa, el desafío pendiente es convertir esa visibilidad en una acción sistemática y sostenida, que garantice no solo el reconocimiento de las lenguas, sino también el derecho efectivo a educarse en ellas y a través de ellas. La consolidación de una ciudadanía mercosuriana auténtica pasa, en última instancia, por reconocer, proteger y promover la pluralidad lingüística como fundamento de una convivencia justa, democrática y culturalmente rica.

En la Tabla 4.2. presentamos, de forma esquemática y cronológica, el entramado institucional construido en torno a esta dimensión:

Documento/ Iniciativa	Año	Contribución principal
Tratado de Asunción	1991	Establece el Mercosur y sienta las bases de la integración regional, incluyendo aspectos educativos y culturales.
Plan Trienal del Sector Educativo del Mercosur	1992	Fija objetivos de articulación educativa y formación de ciudadanía regional.
Memorándum de Entendimiento sobre MEXA	1998	Inicia el proceso experimental de acreditación regional de carreras universitarias.
Día del MERCOSUR	2001	Fecha conmemorativa para fomentar la conciencia regional en la educación.
Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA)	2002	Evalúa y acredita carreras en disciplinas clave, promoviendo movilidad y calidad.
Concurso Caminos del MERCOSUR	2003	Estimula reflexión crítica de estudiantes sobre diversidad cultural y lingüística.
Programa MARCA	2006	Movilidad estudiantil en carreras acreditadas del Mercosur.
NEIES – Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior	2006	Fomenta producción académica regional e integración educativa.
Reconocimiento del guaraní como lengua de trabajo del Mercosur	2006	Hito simbólico en la valorización de lenguas indígenas.
Decisión de crear ARCU–SUR	2008	Establece sistema permanente de acreditación universitaria regional.
Parlamento Juvenil del Mercosur (PJM)	2009	Fomenta participación y debate juvenil sobre inclusión y educación regional.
Programa Intercambio Académico en Lenguas Española y Portuguesa	2010	Promueve competencias lingüísticas en lenguas oficiales del bloque.
Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur	2011	Incluye acciones para promover educación multilingüe y lenguas originarias.
Sistema Integrado de Movilidad del Mercosur (SIMERCOSUR)	2014	Articula programas de movilidad y promueve enseñanza de lenguas oficiales.
Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF)	2021	Promueve educación intercultural y multilingüe en zonas limítrofes.

Tabla 4.2. Entramado institucional del Mercosur en materia de lenguas. Fuente: Elaboración propia.

Este recorrido por las políticas educativas y lingüísticas impulsadas por el Mercosur nos permite reconocer, sin ambigüedades, que el multilingüismo ha ganado presencia en su agenda institucional. A lo largo de estos años, el bloque ha producido una narrativa que reivindica

las lenguas — tanto oficiales como indígenas y LRMM — como ejes fundamentales en la construcción de una identidad regional compartida. Programas, resoluciones, declaraciones y plataformas han dado visibilidad a la diversidad lingüística y han generado espacios de cooperación educativa donde la lengua aparece como mediadora de ciudadanía, pertenencia y movilidad.

Sin embargo, este entramado, aunque valioso, sigue siendo frágil, fragmentado y, en gran medida, dependiente de impulsos coyunturales más que de una estrategia centralizada y sostenida. La dimensión lingüística de la convergencia regional en el Mercosur se ha desarrollado, en buena parte, mediante iniciativas piloto, experiencias parciales, esfuerzos institucionales dispersos o marcos normativos que no han logrado consolidarse como política pública transversal y vinculante. La lengua es constantemente reivindicada, pero no siempre sostenida; se enuncia como principio, pero se garantiza como derecho.

Desde una mirada glotopolítica crítica, es preciso señalar que, si bien el Mercosur ha logrado posicionar la complejidad sociolingüística en el plano del discurso regional, no ha establecido aún estructuras duraderas que aseguren su incorporación efectiva en las políticas comunes. Las disparidades entre países, las asimetrías en el acceso a recursos, las disfunciones en la coordinación institucional y la falta de articulación entre los distintos niveles educativos han restringido el impacto real de muchas de las iniciativas emprendidas.

Sabemos que las lenguas no solo construyen vínculos, sino que también configuran jerarquías. En el caso del Mercosur, la promoción del bilingüismo hispano-lusófono ha sido central; sin embargo, esta prioridad no siempre ha venido acompañada del reconocimiento sustantivo de otras lenguas presentes en el territorio, especialmente las indígenas y las regionales. Como ha advertido Heras (2013), sin una transformación nuclear del currículo, de la formación docente y de la producción de materiales pedagógicos, la educación multilingüe corre el riesgo de quedar confinada al plano declarativo. A ello se suma la ausencia de mecanismos sistemáticos de evaluación, seguimiento y financiamiento en la mayoría de los programas, lo que hace que muchas propuestas bien intencionadas se diluyan con el tiempo o dependan exclusivamente del compromiso de actores individuales.

Por consiguiente, resulta urgente que el Mercosur avance hacia una Glotopolítica de integración profunda, en la que las lenguas dejen de ocupar un lugar marginal y pasen a ser componentes centrales del diseño de sus políticas públicas. Esto implica que el aprendizaje y la enseñanza de lenguas — sean estas primeras o segundas—, su uso en contextos institucionales y su presencia sostenida en el sistema educativo, dejen de considerarse opcionales o circunstanciales, para convertirse en condiciones orgánicas de una convergencia regional verdaderamente democrática y plural.

Desde esta perspectiva, no podemos dejar de afirmar que la visibilidad política de las lenguas solo se traduce en inclusión real cuando va acompañada de acciones sistemáticas, transversales y sostenidas. Promover el contacto lingüístico y cultural no puede depender exclusivamente de programas de movilidad ni de conmemoraciones simbólicas: requiere políticas de largo aliento, coherentes, evaluables y articuladas con los marcos de justicia social y de derechos humanos, y que, además, posean un carácter vinculante. De lo contrario, ¿cómo hablar de una verdadera armonización lingüística en el Mercosur si aún no garantizamos el derecho efectivo a educarnos en nuestras lenguas y a través de ellas, en condiciones de igualdad, permanencia y legitimidad institucional?

4.1.3. *Consideraciones finales del Esfuerzo Institucional*

A lo largo de este análisis, hemos recorrido una densa arquitectura institucional que, tanto en la UE como en el Mercosur, promueve el multilingüismo como una dimensión central del proceso de articulación regional. Hemos identificado políticas, programas, tratados y marcos de referencia que, desde hace décadas, declaran la configuración multilingüe y multicultural como un valor compartido, un derecho ciudadano y un recurso estratégico para la cohesión y el desarrollo. Pero también hemos advertido que la existencia de un discurso ambicioso no garantiza, por sí sola, su materialización efectiva en los sistemas educativos ni en las prácticas institucionales concretas.

Nos encontramos frente a una paradoja constitutiva: cuanto más se afirma el compromiso con el multilingüismo, más visible se hace la

brecha entre el nivel normativo y su implementación real. Se diseñan hojas de ruta, se celebran jornadas conmemorativas, se financian proyectos innovadores... pero los efectos tienden a diluirse en la fragmentación, la voluntariedad, la falta de evaluación vinculante y la desigual distribución de recursos entre países, regiones e instituciones. Como ha advertido Heller (2011), la política lingüística no puede reducirse a la visibilidad simbólica de las lenguas: su verdadero alcance se mide en los espacios que se abren (o no) para su uso, su enseñanza, su transmisión y su legitimación social.

En este sentido, tanto la UE como el Mercosur han construido una narrativa cohesionadora en torno a la diversidad lingüística, pero la realidad es que las lenguas no gozan del mismo estatus, ni de las mismas oportunidades, ni de las mismas condiciones materiales para su desarrollo. En los marcos jurídicos, encontramos términos como «pluralidad», «riqueza», «derecho» o «herencia», pero en las aulas persiste la supremacía de ciertas lenguas — por prestigio, utilidad económica o hegemonía institucional — mientras otras sobreviven en condiciones precarias o, simplemente, son ignoradas. La asimetría es tanto vertical (entre LO y LRMM) como horizontal (entre países que hacen del multilingüismo una política de Estado y otros que lo relegan a declaraciones genéricas sin aplicabilidad concreta).

Desde una perspectiva glotopolítica crítica, insistimos en que toda política de la lengua es, en última instancia, una política del poder. La manera en que se asignan tiempos curriculares, se establecen requisitos de competencia, se diseñan pruebas de evaluación o se financian proyectos refleja decisiones que no son neutras: implican qué lenguas importan, a quién se destinan y con qué fines. Tal como plantea Del Valle *et al.* (2020), la Glotopolítica se manifiesta no solo en los discursos públicos, sino — y, sobre todo — en los mecanismos de inclusión y exclusión que organizan el espacio educativo, marcando quién accede a qué lengua, en qué condiciones y con qué consecuencias.

En el caso del Mercosur, se ha avanzado en construir una narrativa identitaria que reconoce el papel del español, del portugués e incluso del guaraní en la configuración de una ciudadanía regional. Pero aún falta una estrategia coherente, transversal y coordinada que articule todos los niveles educativos y garantice el derecho efectivo a aprender

y utilizar las lenguas propias y comunes del espacio regional. Las iniciativas siguen siendo parciales, dispares y muchas veces dependientes del entusiasmo de actores locales o de financiamientos externos de corto plazo.

La UE, a pesar de contar con una tradición normativa más consolidada y recursos institucionales más estables, tampoco ha logrado superar los desajustes entre la autonomía de los EM y la necesidad de establecer criterios comunes en materia de educación multilingüe. Se promueve el aprendizaje de al menos dos LE, pero no se exige, ni se establecen mecanismos obligatorios de seguimiento ni se sanciona el incumplimiento. Así, la universalidad del derecho queda subordinada a la lógica del rendimiento y la competencia, perpetuando una ciudadanía lingüística asimétrica y estratificada.

Por todo ello, reafirmamos la necesidad de construir una política que supere la fragmentación y asuma con seriedad la composición plural de saberes y lenguas como una dimensión constitutiva de los proyectos regionales, no como un adorno discursivo. Ello implica reconocer que las lenguas no son meros medios de comunicación, sino vehículos de conocimiento, identidad, memoria y poder. Y que su promoción no puede depender del azar geográfico, la voluntad política ocasional o la lógica del proyecto piloto. Así pues, ¿Cuánto más podemos hablar de pluralismo, integración y ciudadanía multilingüe, si no estamos dispuestos a construir las condiciones reales para que todas las lenguas — y todos sus hablantes — tengan el lugar que se les promete en nuestras políticas, pero se les niega en nuestras prácticas?

4.2. Esfuerzo Estatal

Los distintos países desempeñan un papel clave en la implementación de las directrices de la UE y del Mercosur en materia de aprendizaje de lenguas y promoción del multilingüismo. En este sentido, los diferentes Estados llevan a cabo una planificación lingüística, realizando así esfuerzos que tratan de poner en práctica las políticas educativas propuestas desde sus respectivos bloques orientadas a

promover la diversidad lingüística y fomentar competencias multilingües como para el desarrollo cultural, personal y profesional de sus sociedades. Sin embargo, la implementación de estas políticas varía considerablemente entre los países, debido a que se encuentra condicionada por diversos factores como el nivel de desarrollo institucional, las prioridades nacionales y las particularidades socioculturales de cada región.

En este apartado nos proponemos analizar los Esfuerzos Estatales (EE), es decir, el compromiso que los distintos Estados de cada bloque han asumido, cómo los han llevado y cómo han evolucionado, destacando tanto las iniciativas más avanzadas como las dificultades persistentes en ambos contextos. La diferencia metodológica entre los dos bloques de análisis, por tanto, no solo obedece a las capacidades institucionales de cada uno de ellos, sino también a la madurez de sus estrategias de vinculación. Mientras que la UE dispone de una infraestructura institucional consolidada para la gobernanza educativa multilingüe, el Mercosur sigue transitando un proceso de articulación más político y declarativo que técnico y normativo, lo cual justifica una lectura país por país, sensible a sus especificidades socioculturales y lingüísticas.

Aunque todos los países han mostrado un compromiso constante con las políticas lingüísticas de sus bloques de pertenencia, la disparidad en sus enfoques refleja las diferentes capacidades y prioridades nacionales. El análisis de estos EE permite identificar patrones comunes y diferencias que enriquecen la comprensión de cómo los Estados adaptan las directrices multilaterales a sus contextos específicos. Estos esfuerzos no solo consolidan el multilingüismo como un recurso estratégico para el desarrollo individual y colectivo, sino que también muestran áreas que requieren atención adicional para garantizar una implementación más real, más equitativa y efectiva.

4.2.1. *Unión Europea*

Desde las *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona (Consejo de la Unión Europea, 2002)*, la UE se marcó una hoja de ruta muy clara: que todos los jóvenes adquieran competencias

avanzadas en al menos dos LE antes de completar la educación secundaria, promoviendo también el aprendizaje de una segunda LE/tercera lengua (LE2/L3). Esta voluntad política fue reafirmada en la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas* (Consejo de la Unión Europea, 2019), que aboga por políticas educativas inclusivas, prácticas innovadoras y la valorización de la pluralidad lingüística en los centros escolares.

Sin embargo, la implementación de estas políticas requiere un esfuerzo significativo por parte de los EM, puesto que deben adaptar las directrices europeas a sus contextos nacionales. No obstante, resulta fundamental destacar que persisten problemáticas principalmente relacionadas con la protección de las LRMM y el acceso equitativo al aprendizaje de LE en regiones con menos recursos. Mientras algunos EM han avanzado significativamente en la implementación de las estrategias propuestas por la UE, otros enfrentan limitaciones que dificultan la plena realización de los objetivos establecidos.

La complejidad inherente a la implementación de las políticas lingüísticas promovidas por la UE exige un enfoque metodológico riguroso y contextualizado. Aunque las directrices comunitarias establecen marcos comunes, su aplicación efectiva recae en los EM, quienes deben traducir dichas orientaciones a sus realidades nacionales, marcadas por desigualdades formales y capacidades institucionales diversas. Esta disparidad se hace especialmente visible en aspectos como la protección de las LRMM y el acceso equitativo a la enseñanza de LE, particularmente en regiones con menos recursos.

Frente a este panorama heterogéneo y la complejidad de los factores implicados, hemos optado por una estrategia metodológica que combina diversas fuentes de información contrastadas y complementarias. En primer lugar, hemos recurrido a los Informes de la *Red Eurydice*, por su carácter cualitativo y por ofrecer una visión comparativa sobre las políticas y medidas relativas a la enseñanza de LE en los centros escolares de los EM. Esta red constituye una herramienta clave para analizar la coherencia entre las políticas educativas nacionales y las recomendaciones europeas.

En segundo lugar, decidimos incorporar la recopilación conjunta elaborada por *Eurydice*⁴ y la OCDE,⁵ el *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* (Eurydice, 2023), centrada en el tiempo destinado a la enseñanza de LE, lo que nos permite observar no solo las intenciones políticas, sino también su materialización curricular. Esta fuente nos facilita la comparación de datos esenciales en un marco temporal reciente y armonizado.

A su vez, hemos añadido estadísticas procedentes de *Education and training statistics* (Eurostat, s.f.), que aportan un respaldo cuantitativo al análisis mediante indicadores socioeducativos relevantes. Finalmente, hemos considerado dos estudios internacionales de referencia de la OCDE — los *Resultados de PISA 2018 (Volumen I): ¿Qué saben los estudiantes y qué pueden hacer con lo que saben?* (OCDE, 2019) y el *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (OCDE, 2019), ambos correspondientes al año 2018 — para incorporar la perspectiva de resultados educativos y del profesorado.

La agrupación de estas fuentes, que abarcan un período temporal de tres años (2018–2021), responde a la necesidad de construir un marco analítico sólido, capaz de abordar la complejidad del fenómeno desde una perspectiva comparada, multidimensional y basada en evidencias. Esta estrategia nos permite estructurar la información en torno a variables clave que reflejan tanto las condiciones de base como los resultados de las políticas lingüísticas en el ámbito escolar europeo.

⁴ Las principales fuentes incluyeron reglamentos, legislaciones y planes de estudio emitidos por las autoridades educativas de mayor nivel, tomando como referencia el curso escolar 2021/2022.

⁵ El Informe de referencia en este caso es *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE*. Este Informe proporciona una visión detallada de los sistemas educativos de los países miembros de la OCDE, incluyendo datos sobre participación, financiación, resultados educativos y el impacto de la educación en el mercado laboral. La edición de 2021 se centra especialmente en la equidad educativa y analiza cómo factores como el género, el estatus socio-económico, el país de nacimiento y la ubicación regional afectan al progreso educativo y a los resultados en el mercado laboral.

4.2.1.1. El aprendizaje de lenguas extranjeras en educación obligatoria

Al examinar la enseñanza de LE en la educación obligatoria, los datos muestran que el estudio de al menos una LE es obligatorio en la gran mayoría de los EM. Sin embargo, esta exigencia se reduce considerablemente o incluso desaparece cuando se trata de una segunda lengua extranjera (LE₂/L₃) o tercera lengua extranjera (LE₃/L₄). Igualmente, el tipo de LE enseñada de manera obligatoria difiere considerablemente de un Estado a otro. Así pues, hemos clasificado este apartado en tres bloques:

I. Obligación de estudiar LE y distribución por tipo de lengua

La Figura 4.1. presenta el número de LE cuyo aprendizaje es obligatorio para todo el alumnado durante, al menos, un año escolar en la educación primaria y en la primera etapa de la educación secundaria.

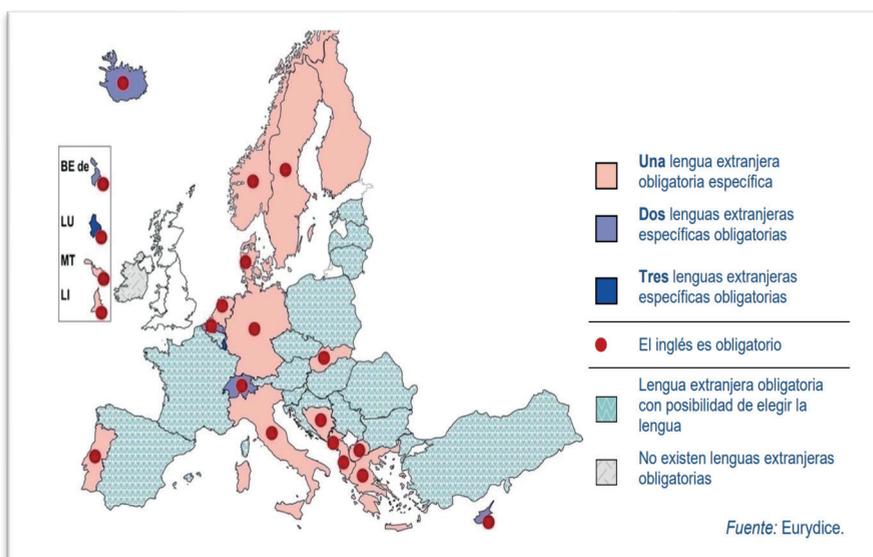


Figura 4.1. LE específicas obligatorias para todo el alumnado de educación primaria y primera etapa de secundaria (CINE 1–2), 2021/2022. Fuente: Eurydice.

Como muestra la figura,⁶ en todos los sistemas educativos de la UE, excepto Irlanda, el alumnado está obligado a estudiar al menos una LE. En algunos casos, esta obligación se amplía: en Bélgica (Comunidades germanófono y flamenco) y Chipre, se exige el estudio de dos LE y en Luxemburgo, de tres. Estas LE obligatorias son:

- El inglés es la LE obligatoria en la mayoría de los sistemas que especifican una LE que todo el alumnado debe estudiar. En la práctica, todos los centros de educación secundaria general obligan al alumnado a cursar inglés. En Alemania, por ejemplo, en nueve Länder, el inglés es la primera lengua extranjera obligatoria (LE₁/L₂). En España, es también una LE obligatoria en algunas Comunidades Autónomas, como la Comunidad Valenciana, La Rioja y Castilla–La Mancha. En Irlanda, aunque todo el alumnado debe estudiar las dos LO del país, inglés e irlandés, el currículo no considera ninguna de ellas como LE.
- El francés es obligatorio para todo el alumnado en Bélgica (Comunidades germanófono y flamenco) y en algunos cantones suizos. En las dos Comunidades belgas y en Luxemburgo, el francés es una LM/L₁ que todo el alumnado debe estudiar. En Chipre, es LE obligatoria, después del inglés. Cabe destacar que el francés es obligatorio principalmente en países donde constituye una de las LO del Estado, siendo Chipre la excepción. También es obligatorio en la región alemana del Sarre.
- El alemán, por su parte, es obligatorio en aquellos países en los que es una de las LO, como Luxemburgo. En la Comunidad germanófono de Bélgica (BE de), el alemán es una lengua específica obligatoria solo en los centros donde la lengua de enseñanza es el francés.
- Algunas lenguas nórdicas en Finlandia. Este es el único país que contempla la obligatoriedad de para todo el alumnado: el sueco es obligatorio en los centros donde la lengua de escolarización es el finés y el finés donde el sueco es la lengua de escolarización.
- El neerlandés en Bélgica (BE fr), solo la región de Bruselas–Capital y los municipios valones situados en la «frontera lingüística»

⁶ La figura se refiere a dos LE obligatorias específicas e identifica el inglés como obligatoria.

(Comines–Warneton, Mouscron, Flobecq y Enghien). En el resto de la Comunidad francófona de Bélgica, no existe ninguna LE específica obligatoria para todo el alumnado.

El Gráfico 4.1. muestra el número de LE obligatorias por número de países:

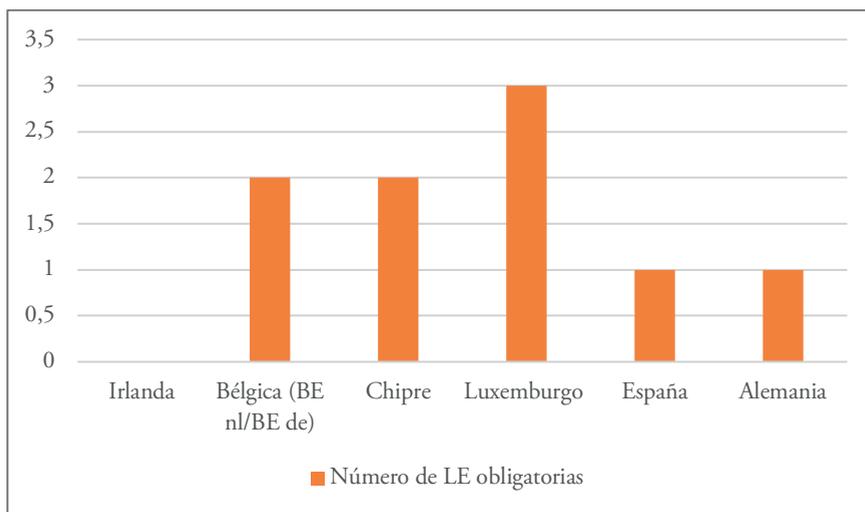


Gráfico 4.1. Número de LE obligatorias por país (Educación primaria y primera etapa de secundaria). Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en los datos analizados, la distribución de LE en los sistemas educativos obligatorios de la UE no responde únicamente a criterios pedagógicos o comunicativos, sino que refleja con claridad las relaciones de poder lingüístico que estructuran el espacio educativo europeo. El predominio del inglés y su creciente universalización en las primeras etapas del currículo consolidan lo que Bourdieu (1982) denomina un mercado lingüístico jerarquizado, donde ciertas lenguas acumulan capital simbólico y valor instrumental, mientras otras son progresivamente invisibilizadas o marginalizadas.

Esta jerarquización se traduce en una política lingüística de facto que prioriza el inglés como lengua de acceso a la ciudadanía europea, la movilidad y la empleabilidad, en detrimento de lenguas nacionales menos extendidas y, especialmente, de las lenguas regionales o

minoritarias (LRM), cuya inclusión suele quedar relegada a espacios optativos o residuales (Del Valle, 2007; Boyer, 2008). Tal distribución institucionaliza un desequilibrio que reproduce desigualdades sociolingüísticas desde las primeras fases del proceso educativo.

Autores como Phillipson (1992, 2003) han denunciado este fenómeno bajo el concepto de imperialismo lingüístico, es decir, el proceso por el cual una lengua — en este caso el inglés — expande su dominio no solo por razones prácticas, sino también por medio de políticas educativas, económicas y culturales que subordinan a otras lenguas. De este modo, el currículo obligatorio se convierte en un espacio de regulación glotopolítica (Del Valle *et al.*, 2020), donde la presencia o ausencia de determinadas lenguas refleja decisiones ideológicas sobre qué formas de conocimiento, identidad y ciudadanía se consideran legítimas.

Además, el carácter obligatorio del inglés en prácticamente todos los sistemas y su enseñanza como LE1/L2 refuerzan lo que Blommaert (2010) denomina estratificación lingüística, un sistema que valida ciertos repertorios sobre otros y convierte el acceso a las lenguas hegemónicas en una condición para la inclusión social y económica. Esto contrasta con el discurso institucional de la UE, que proclama la diversidad lingüística como valor fundacional, pero que en la práctica permite la consolidación de una política monolingüe funcional.

II. Lenguas regionales, minoritarias y minorizadas (LRMM)

En cuanto a las LRMM, en muchos EM están incluidas en el sistema educativo de manera obligatoria. Aunque todas⁷ las LRMM de la UE tienen cabida en los sistemas educativos de los EM, no forman parte del currículo obligatorio por lo que su aprendizaje y, por consiguiente, su conservación no está garantizado. Establecemos dos categorías:

- según su presencia en documentos oficiales
- según su presencia en el programa AICLE

⁷ Excepto el arrumano (vlach), hablado en Bulgaria (con 9.800 hablantes en 2018), Grecia y Rumanía (con 50.000 hablantes en cada uno de estos Estados en 2018). Esta lengua se habla además en Macedonia del Norte, Albania y Serbia.

II.1. Presencia en documentos oficiales: la Tabla 4.3. muestra la situación de las LRMM que aparecen específicamente en las recomendaciones o directrices de las administraciones de alto nivel aplicables a la educación primaria y secundaria general, en el curso académico 2021/2022. A partir del documento de referencia utilizado para nuestro análisis, *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa: Edición 2023*, hemos distribuido la información en distintas categorías en función de la presencia de estas lenguas en los documentos oficiales:

Categoría	Países / Regiones	Descripción
Presencia explícita	Dinamarca, Grecia, Países Bajos, Eslovenia, Francia, Croacia, Italia, Hungría, Polonia, Rumanía	Las autoridades mencionan expresamente LRMM en documentos oficiales.
Solo LRMM reconocidas	Italia, Hungría, Países Bajos, Polonia, Eslovenia, Finlandia, Suecia	Solo incluyen LRMM oficialmente reconocidas.
Promoción sin LO oficial	Bulgaria, Grecia, Francia, Lituania	Se promueve el aprendizaje sin reconocimiento legal como LO.
Reconocimiento sin mención específica	República Checa, Chipre, Letonia, Portugal	LRMM reconocidas oficialmente, pero sin mención en documentos educativos.
Sin reconocimiento ni mención	Bélgica, Estonia, Irlanda, Luxemburgo, Malta	No se reconocen ni se mencionan.
Nuevas incorporaciones	Eslovaquia	Estándares educativos para búlgaro, checo, croata y polaco desde 2022.

Tabla 4.3. Clasificación de países según reconocimiento y presencia oficial de Lenguas Regionales Minoritarias y Minorizadas (LRMM). Fuente: Elaboración propia.

Como se desprende de la Tabla 4.3. establecemos distintos casos según la situación de las LRMM en los documentos educativos oficiales:

- Casos de presencia explícita en documentos oficiales: aproximadamente la mitad de los sistemas educativos encuestados cuentan con documentos de orientación emitidos por autoridades educativas de alto nivel que mencionan explícitamente la oferta de

- ciertas LRMM⁸ (Comisión Europea *et al.*, 2023). El número de lenguas incluidas varía desde una o dos en países como Dinamarca, Grecia, Países Bajos y Eslovenia, hasta más de diez en Francia,⁹ Croacia, Italia, Hungría, Polonia y Rumanía.
- Casos de referencias exclusivas a LRMM oficialmente reconocidas: cuando los documentos hacen referencia exclusivamente a las LRMM oficialmente reconocidas, como ocurre en Italia, Hungría, Países Bajos, Polonia,¹⁰ Eslovenia, Finlandia y Suecia. Por ejemplo, en Polonia todas las LRMM oficialmente reconocidas tienen un currículo básico y los centros educativos están obligados a ofrecer clases en ellas si se cumple con ciertas condiciones, como un número mínimo de estudiantes interesados. En los Países Bajos, el frisón, lengua minoritaria reconocida oficialmente, es obligatorio para todos los alumnos de educación primaria y secundaria en la región frisona, donde las escuelas deben garantizar su enseñanza. Además, algunos documentos oficiales también contemplan los exámenes en estas lenguas. En Hungría,¹¹ el alumnado puede realizar el examen de graduación de la segunda etapa de educación secundaria en cualquiera de las LRMM oficialmente reconocidas.
 - Casos de promoción de LRMM en países con una sola LO estatal: existen países en los que el marco legal reconoce únicamente una LO (estatal), pero los documentos emitidos por autoridades educativas de alto nivel promueven el aprendizaje de LRMM. Este es el caso de Bulgaria, Grecia, Francia y Lituania. En Francia, aunque el francés es

⁸ El documento de referencia *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa: Edición 2023* incluye las LRMM no solo de la UE sino también de los países que conforman la Asociación Europea de Libre Comercio y países candidatos. No se hace distinción entre niveles educativos, itinerarios o tipos de centro escolar. En algunos países, las lenguas mencionadas pueden ser ofertadas en los centros de algunas regiones solamente. El término empleado en este documento «lenguas regionales o minoritarias» incluye el concepto de «lenguas no territoriales».

⁹ El documento de referencia *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa: Edición 2023* incluye «otras»: galo, kibushi, shimaore (mayotte), lenguas melanesias, lenguas polinesias (wallisiano y futuniano), flamenco occidental y las lenguas regionales de Alsacia y Mosela (conocidos como dialectos alsacianos y franconianos de Mosela).

¹⁰ El documento de referencia *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa: Edición 2023* incluye «otras» significa el lemko.

¹¹ El documento de referencia *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa: Edición 2023* incluye «otras» significa el bayash (un dialecto del romaní).

la única lengua oficial (LO), el alumnado en áreas donde se habla LRMM debería tener la posibilidad de estudiarlas en todos los niveles educativos, especialmente como materias optativas en la educación secundaria. En Grecia, los documentos oficiales apoyan la enseñanza del turco en ciertas escuelas para comunidades minoritarias. En Bulgaria, en 2017, se aprobaron currículos para estudiar hebreo, armenio, romaní y turco, ofreciendo la posibilidad de dedicarse a estas lenguas durante 2 horas semanales a lo largo de 7 años.

- Casos de reconocimiento oficial sin mención específica en documentos: existen países que reconocen oficialmente las LRMM, pero no las incluyen de forma específica en los documentos oficiales emitidos por las administraciones educativas de alto nivel. Ejemplos de este grupo son la República Checa, Chipre, Letonia y Portugal. En algunos casos, se hace referencia de forma más general, como en la República Checa, donde los miembros de minorías nacionales tienen derecho a recibir educación en su propia lengua.
- Casos sin reconocimiento oficial ni mención en documentos: se dan en algunos países que no reconocen oficialmente las LRMM ni las mencionan en los documentos de orientación emitidos por las autoridades educativas de alto nivel. Este es el caso de Bélgica, Estonia, Irlanda, Luxemburgo y Malta.
- Casos recientes de incorporación curricular: en Eslovaquia, los estándares educativos para cuatro lenguas adicionales (búlgaro, checo, croata y polaco) se adoptaron en septiembre de 2022, es decir, al comienzo del curso escolar 2022/2023.

Como vimos en el capítulo II, el grado de institucionalización de las LRMM en los marcos legales y normativos varía sustancialmente entre los EM de la UE, revelando la ausencia de un enfoque común y coherente en materia de política lingüística. Esta fragmentación normativa no solo obstaculiza el acceso equitativo a los derechos lingüísticos, sino que refuerza dinámicas históricas de exclusión y asimetría entre lenguas dominantes y subordinadas (Skutnabb–Kangas & Phillipson, 1994; May, 2012).

La falta de una política lingüística común, vinculante y operativa a nivel comunitario ha dado lugar a un escenario de delegación

glotopolítica (Del Valle *et al.*, 2020), donde los Estados nacionales mantienen la soberanía exclusiva sobre la definición, implementación y alcance de las políticas de reconocimiento y enseñanza de las LRMM. Como resultado, la protección y promoción del multilingüismo queda sujeta a voluntades políticas dispares y, en muchos casos, a prioridades ideológicas marcadas por discursos de uniformidad nacional y seguridad lingüística (Jaffe, 2007; Boyer, 2008).

En contextos donde el reconocimiento legal de las LRMM existe, su institucionalización suele ser parcial, limitada a marcos simbólicos o a niveles educativos optativos, sin mecanismos de financiación, seguimiento ni sanción efectivos (Grin, 2003; Hélot, 2012). Esta debilidad arquitectónica compromete su sostenibilidad a medio y largo plazo y las coloca en una posición subordinada frente a las LO de los Estados. En palabras de Skutnabb-Kangas (2000), se trata de una forma de genocidio lingüístico en educación, entendido no como desaparición natural de una lengua, sino como resultado de políticas activas o pasivas de deslegitimación institucional. Asimismo, el marco de referencia europeo — incluyendo la CELRM y el MCER — proporciona directrices no vinculantes, lo que limita su eficacia como instrumento de presión o armonización. Ello contrasta con los compromisos formales de la UE con la diversidad lingüística y la cohesión social, generando una fricción entre el discurso político y la práctica normativa (Craith, 2006).

II.2. Presencia en programas AICLE

El aprendizaje de LRMM encuentra un espacio destacado con la implementación del enfoque *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (Coyle *et al.*, 2010), denominado en español *AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)*, que se basa en la enseñanza de contenidos académicos a través de una lengua que no es la habitual de escolarización del alumnado. Este modelo combina el aprendizaje de una asignatura específica, como matemáticas, ciencias naturales o historia, con el desarrollo de competencias lingüísticas en una LE, fomentando una experiencia de aprendizaje doble, de contenidos y de comunicación en otro idioma. El objetivo principal de

AICLE es reforzar la competencia lingüística de los estudiantes en LE mientras adquieren conocimientos en materias no lingüísticas.

Al situar el aprendizaje en un contexto real y relevante, este enfoque permite que los alumnos utilicen la LE de forma práctica y significativa, lo que facilita la adquisición natural del idioma. Además, el aprendizaje se centra tanto en el contenido como en la lengua, promoviendo el desarrollo simultáneo de habilidades académicas y comunicativas. Una de sus características clave es su flexibilidad. Puede aplicarse en diferentes niveles educativos, desde primaria hasta la universidad y adaptarse a las necesidades del alumnado. Los programas AICLE también varían en intensidad, desde clases ocasionales en LE hasta modelos completos de inmersión en los que la mayor parte del currículo se imparte en el idioma objetivo. Estos programas existen en todos los países de la UE, a excepción de Grecia y presentan diferentes modalidades.

A partir del documento de referencia utilizado para nuestro análisis, *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa: Edición 2023*, hemos elaborado una tabla (4.4.) descriptiva que nos permite comprender la situación de las LRMM en el ámbito educativo estatal en la UE:

Modelo	Sistemas	Combinaciones Lingüísticas
Modelo 1	22	Lengua estatal + LE (inglés, francés, alemán); hasta 3 combinaciones, > 10 en Alemania y Francia.
Modelo 2	17	Lengua estatal + LRMM; desde combinación única (Chequia) a múltiples (Francia, Hungría, Rumanía).
Modelo 3	Varios	Materias en dos lenguas oficiales (LO).
Modelo 4	Bélgica flamenca, España, Estonia	Combinaciones mixtas: 2+ LO, LE y LRMM.

Tabla 4.4. Modelos AICLE por países y combinaciones lingüísticas. Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4.4. muestra los cuatro modelos del programa AICLE, en cuántos y qué sistemas educativos se imparte cada modelo y cuáles son las posibles combinaciones lingüísticas. Detallamos a continuación las características de cada uno de los cuatro modelos de este programa:

- Modelo 1: el modelo de programa AICLE más comúnmente utilizado,¹² implementado en 22 de los 29 sistemas educativos¹³ que cuentan con este enfoque, combina la enseñanza de algunas asignaturas en la lengua de escolarización (la lengua estatal) con otras materias impartidas en una LE. La mayoría de estos sistemas educativos ofrecen hasta tres combinaciones lingüísticas, como lengua estatal e inglés, lengua estatal y francés, o lengua estatal y alemán. En ciertos casos, sin embargo, el número de combinaciones disponibles supera las 10, como ocurre en Alemania y Francia. Entre las LE más utilizadas para AICLE destacan el inglés, el francés y el alemán, mientras que el español y el italiano tienen una presencia menor.
- Modelo 2: El segundo tipo de programa AICLE, que se aplica en 17 sistemas educativos,¹⁴ combina asignaturas impartidas en la lengua estatal con otras enseñadas en una LRMM. Al igual que en el primer modelo, las opciones lingüísticas disponibles para el alumnado varían según el sistema educativo. En algunos casos, como en la República Checa, los estudiantes pueden elegir una única combinación de lenguas (por ejemplo, lengua estatal y polaco), mientras que, en otros países, como Francia, Hungría y Rumanía, tienen acceso a más de 10 combinaciones diferentes.
- Modelo 3: un tercer tipo de programa AICLE se encuentra en países¹⁵ con múltiples lenguas estatales, donde se imparten materias en dos LO.
- Modelo 4: algunos países¹⁶ cuentan con programas AICLE que no se ajustan a las categorías mencionadas anteriormente. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, existen

¹² Este programa es utilizado por todos los EM menos la Comunidad germanófona de Bélgica, Irlanda, Grecia, Luxemburgo, Malta y Eslovenia.

¹³ Hablamos de 29 sistemas educativos de la UE ya que, además de los 27 de los EM, en Bélgica existen en total 3, de las 3 Comunidades de habla presentes (nl, fr, de).

¹⁴ Este programa se aplica en todos los EM excepto en las 3 Comunidades de Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Chipre, Malta, Países Bajos y Portugal.

¹⁵ Este programa se encuentra en las 3 Comunidades de Bélgica, Irlanda, Luxemburgo, Malta y Finlandia.

¹⁶ Este programa se encuentra en la Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia y España.

programas que permiten la enseñanza en paralelo en más de dos lenguas, que incluyen dos o las tres LO y una LE. Del mismo modo, en España se ofrecen programas AICLE en más de dos lenguas y otros en los que algunas asignaturas se enseñan en una lengua regional y otras en una LE, mientras que la lengua estatal (español) se utiliza exclusivamente en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Este tipo de programas también se encuentra en países como Estonia, en cuyos centros educativos se enseñan determinadas asignaturas en una lengua minoritaria (ruso en Estonia) y otras en una LE (inglés). Estas variantes reflejan la diversidad y adaptabilidad del enfoque AICLE en el contexto educativo europeo.

En cuanto a la distribución de modelos AICLE por país constatamos que, aunque ninguno de los sistemas educativos analizados ofrece los cuatro tipos de programas, cuatro Estados presentan tres tipos distintos: la Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, España y Finlandia. Por su parte, 13 sistemas educativos¹⁷ cuentan con dos tipos de programas AICLE. En la mayoría de estos casos, los programas combinan la enseñanza en la lengua estatal y una LE, así como en la lengua estatal y una LRMM. En 9 sistemas educativos¹⁸ solo se ofrece un tipo de programa AICLE, que, por lo general, implica la enseñanza en la lengua estatal y una LE. Asimismo, otros sistemas educativos con un único tipo de programa AICLE incluyen aquellos que usan dos LO (como en la Comunidad germanófono de Bélgica, Irlanda, Luxemburgo y Malta) o aquellos que combinan la lengua estatal con una LRMM, como ocurre en Croacia y Eslovenia. El Gráfico 4.2. recoge la distribución de modelos AICLE por número de países:

¹⁷ Estos sistemas educativos son: República Checa, Alemania, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Suecia y Comunidades francófona y flamenca de Bélgica.

¹⁸ Estos sistemas educativos son: Bulgaria, Dinamarca, Chipre, los Países Bajos, Portugal, Luxemburgo, Croacia, Irlanda y Dinamarca.

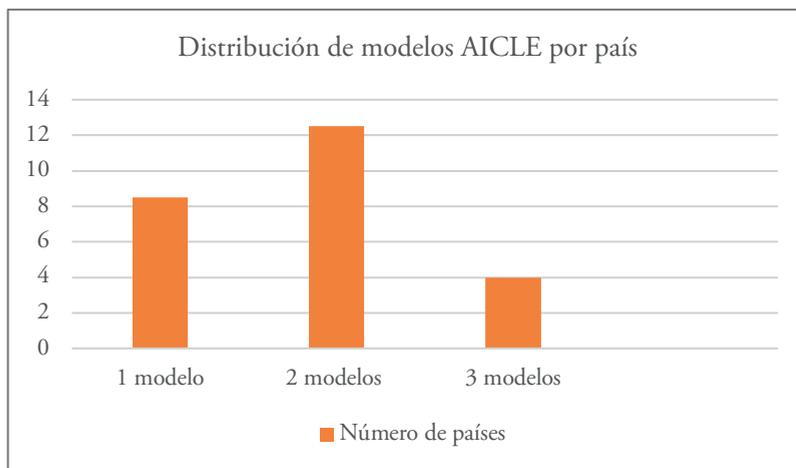


Gráfico 4.2. Número de modelos AICLE por país (1, 2 o 3). Fuente: Elaboración propia.

Aunque los programas AICLE se presentan como un instrumento pedagógico versátil y favorable al multilingüismo, su implementación efectiva en Europa muestra importantes limitaciones desde una perspectiva glotopolítica. En términos generales, no se observa una orientación preferente hacia un nivel educativo específico: la mayoría de los EM han desarrollado iniciativas AICLE tanto en educación primaria como en la primera y segunda etapa de la educación secundaria (Eurydice, 2023). Esta amplitud de aplicación sugiere, en principio, un potencial de inclusión lingüística en distintas fases del sistema educativo.

No obstante, coincidimos con Cenoz & Gorter (2017); Del Valle *et al.* (2020) en que las opciones lingüísticas dentro de los programas AICLE están fuertemente condicionadas por criterios ideológicos y funcionales que priorizan las LO del Estado y, sobre todo, las LE con mayor capital simbólico, como el inglés, el francés o el alemán. Por consiguiente, afirmamos que la inclusión de LRMM es, en la práctica, casi residual. Tal como muestra el *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023: 169–171), las LRMM aparecen solo en casos muy puntuales, concentrándose fundamentalmente en España y Francia y siempre con un alcance limitado.

Esta situación pone de manifiesto lo que Blommaert (2005) denomina desigualdad estructural de repertorios, es decir, la tendencia a legitimar solo aquellas lenguas que permiten acceder a recursos socioeconómicos reconocidos dentro del sistema, marginando aquellas que no cuentan con reconocimiento institucional o valor percibido en el mercado lingüístico. Aunque el discurso educativo europeo proclama la promoción del multilingüismo, hemos comprobado que la política lingüística curricular encarnada en programas como AICLE reproduce lo que Del Valle (2007) llama Glotopolítica de la inclusión controlada: una apertura discursiva a la diversidad que, sin embargo, se materializa en prácticas de exclusión o tokenismo¹⁹ como lo define García (2009) «The inclusion of minority languages in schools often amounts to little more than tokenism—celebratory gestures devoid of structural support or curricular integration».

En este sentido, AICLE funciona como una plataforma que expande el alcance de ciertas lenguas globales, reforzando su hegemonía educativa y comunicativa, pero no como una herramienta efectiva para la revitalización o normalización de lenguas regionales o minoritarias. La lógica instrumental que rige la selección de lenguas vehiculares en estos programas responde más a demandas de mercado y empleabilidad que a compromisos con la equidad lingüística o la justicia epistémica (Heugh, 2023; Hélot, 2012).

III. Lenguas clásicas (latín y griego clásico)

Aunque las lenguas clásicas no forman parte del currículo obligatorio para todos los estudiantes en la mayoría de los EM de la UE, mantienen una presencia significativa en itinerarios especializados, donde refuerzan su función simbólica como elementos de distinción académica. Frente a su legitimidad curricular consolidada — aunque elitista—, las lenguas regionales y minoritarias (LRMM), aun teniendo reconocimiento legal, no están incluidas en el currículo obligatorio, lo

¹⁹ Nos referimos a *tokenismo* para describir una forma superficial o simbólica de inclusión, que pretende representar diversidad o equidad sin cambiar las estructuras de fondo que mantienen la exclusión (García, 2009).

que compromete su transmisión y sostenibilidad intergeneracional. Hemos dividido la información en tres grupos:

- En la primera etapa de educación secundaria,²⁰ las recomendaciones o directrices sobre la enseñanza de lenguas clásicas rara vez estipulan que su estudio sea obligatorio para todo el alumnado. Rumanía es el único país en el que todos los estudiantes de esta etapa deben estudiar latín, en la asignatura de séptimo grado «latín y cultura románica». Grecia y Chipre también se destacan, ya que todos los estudiantes de esta etapa tienen la obligación de aprender griego clásico.
- Durante la primera etapa de secundaria, en otros países o sistemas educativos, el estudio de lenguas clásicas se limita a estudiantes que eligen itinerarios específicos. Por ejemplo, en Alemania, este aprendizaje es obligatorio para quienes buscan obtener el *Allgemeine Hochschulreife* en un *Gymnasium* especializado en lenguas clásicas. En la Comunidad flamenca de Bélgica y en Croacia, los estudiantes pueden optar por especializarse en estudios clásicos, lo que hace que el latín o el griego clásico sean una parte central de su currículo. En cuanto a asignaturas optativas, en 4 países (Alemania, Francia, Luxemburgo y Austria), los estudiantes tienen la posibilidad de elegir griego clásico o latín en esta etapa educativa. En Francia, este derecho está disponible para todos los estudiantes y abarca ambas lenguas. En Alemania, Luxemburgo y Austria, esta opción está restringida a quienes siguen itinerarios específicos. Por ejemplo, en Luxemburgo, los estudiantes del «itinerario clásico» pueden escoger entre latín, lenguas clásicas (griego clásico y latín) o chino. En Alemania, la LE1/L2 para los estudiantes del *Gymnasium* debe ser una lengua moderna o latín. En Croacia, además de que todo el alumnado debe estudiar latín durante 1 año, el que opta por el «programa clásico» tiene que estudiar latín (y griego clásico) durante toda la educación secundaria (primera y segunda etapa).

²⁰ Conviene aclarar aquí que *Eurydice* se refiere a una primera parte de la secundaria, sin especificar el número de años, ya que depende de la extensión temporal de la secundaria en cada país de la UE.

- En algunos itinerarios, 13 sistemas educativos²¹ tienen el latín obligatorio. Estos itinerarios a veces comienzan en la primera etapa de educación secundaria. Cabe señalar que el número de países con directrices o recomendaciones para que el alumnado estudie lenguas clásicas es considerablemente mayor en la segunda etapa de la educación secundaria general que en la primera etapa. Este hecho refleja una mayor concentración de estas asignaturas en niveles educativos más avanzados. El estudio del griego clásico en la segunda etapa de educación secundaria general está menos extendido que el del latín, siendo obligatorio únicamente en algunos sistemas educativos. Todo el alumnado de Grecia y Chipre debe estudiar griego clásico al comienzo de esta etapa educativa. En el caso de Grecia, los estudiantes pueden especializarse en estudios clásicos y, para aquellos que eligen este itinerario, tanto el griego clásico como el latín son obligatorios más allá del período en que estas lenguas son obligatorias para todo el alumnado. En otros 8 sistemas educativos, el griego clásico es obligatorio exclusivamente para estudiantes que cursan itinerarios específicos y suele ser obligatorio junto con el latín. Francia, en la segunda etapa de educación secundaria general, al igual que en la primera etapa, concede a todo el alumnado el derecho a estudiar lenguas clásicas como asignaturas optativas. En otros países europeos, este derecho también está disponible en la segunda etapa de educación secundaria general, pero solo para ciertos itinerarios. En 11 sistemas educativos,²² los estudiantes de algunos itinerarios tienen derecho a estudiar latín y en otros 11 sistemas,²³ pueden optar por el griego clásico. Estas dos categorías de sistemas educativos coinciden en gran medida, ya que ambas lenguas clásicas suelen estar disponibles como materias optativas. Por ejemplo, en Portugal, tanto el griego clásico como el latín son asignaturas optativas para los estudiantes que eligen el itinerario de «lenguas y

²¹ Estos sistemas educativos son: Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, Grecia, Croacia, Chipre, Países Bajos, Rumanía, Bulgaria, España, Italia, Malta, Eslovenia y Suecia.

²² Entre estos sistemas educativos están: Comunidad francófona de Bélgica, Alemania, Dinamarca, España, Francia, Luxemburgo, Portugal, Austria y Eslovenia.

²³ Estos sistemas educativos son: Comunidad francófona de Bélgica, Alemania, Dinamarca, España, Francia, Luxemburgo, Portugal, Austria, Eslovenia, Bulgaria y Suecia.

humanidades». Esto demuestra que, aunque las lenguas clásicas no están universalmente incluidas como obligatorias, siguen desempeñando un papel significativo en los currículos de ciertos itinerarios especializados en varios sistemas educativos europeos. El Gráfico 4.3. recoge las modalidades de enseñanza de lenguas clásicas según su modalidad de inserción en el sistema educativo:

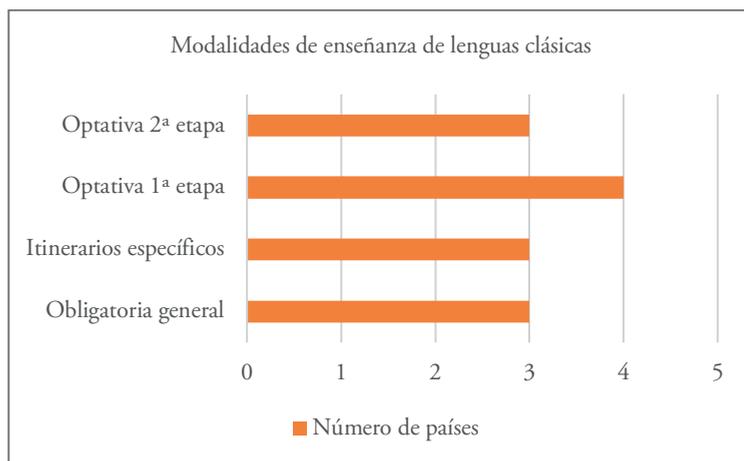


Gráfico 4.3. Modalidades de enseñanza de lenguas clásicas (Obligatoria / Optativa / Itinerario específico). Fuente: Elaboración propia.

Las lenguas clásicas, como el latín y el griego clásico, han ocupado históricamente un lugar de prestigio en los sistemas educativos europeos, asociadas a una tradición humanista, académica y elitista. Su presencia en el currículo no responde únicamente a su valor cultural o lingüístico, sino a su función simbólica como marcador de distinción social y académica (Bourdieu & Passeron, (2022 [1970])). Como señalan los autores, el capital cultural que estas lenguas representan legitima saberes vinculados a las clases dominantes y actúa como mecanismo de reproducción de desigualdades a través de la escuela.²⁴

²⁴ Esta frase resume una de las tesis centrales de Bourdieu & Passeron (2022 [1970]). según la cual la escuela no es un espacio neutro, sino una institución que contribuye a reproducir el orden social existente. En este contexto, el «capital cultural» se refiere a los conocimientos, competencias lingüísticas, estéticas y académicas que poseen ciertos grupos sociales, particular-

Desde esta perspectiva, la inclusión de las lenguas clásicas opera como una forma de segmentación educativa, que separa a quienes acceden a conocimientos «superiores» (y, por ende, socialmente más valorados) del resto del alumnado, a menudo excluido de estos itinerarios por razones centrales, sociales o lingüísticas. Esta lógica jerarquiza no solo contenidos, sino también lenguas y configura un canon académico que legitima ciertas formas de saber (tradicionales, europeístas, normativas) en detrimento de otras, como las LRMM o de comunidades migrantes, que se perciben como locales, afectivas o subalternas (Del Valle, 2007; Heller, 2011).

En este contexto, constatamos que tanto las lenguas clásicas como muchas LRMM quedan relegadas a espacios curriculares marginales o simbólicos, ya sea como optativas, asignaturas de itinerarios específicos o referencias patrimoniales sin valor instrumental. Sin embargo, hay una diferencia crítica: mientras las lenguas clásicas gozan de legitimidad institucional como portadoras de un capital cultural prestigioso (aunque descontextualizado de la realidad social), las LRMM vivas — ligadas a comunidades reales, prácticas cotidianas y memoria histórica — son frecuentemente ignoradas o tratadas como obstáculos a la uniformidad estatal (Skutnabb-Kangas, 2000; May, 2012).

Esta jerarquización de lenguas en el currículo contribuye a mantener una distribución desigual de poder simbólico entre lenguas globales (inglés), lenguas estatales dominantes, lenguas clásicas y lenguas minorizadas. Como advierte Del Valle *et al.* (2020), la idea del multilingüismo en la UE corre el riesgo de convertirse en una «diversidad nominal», donde la inclusión lingüística se proclama discursivamente, pero no se articula de forma coherente ni equitativa en las políticas educativas reales.

mente las clases medias y altas. Las lenguas clásicas (como el latín y el griego) o el uso de registros lingüísticos prestigiosos funcionan como marcadores de estatus: dominar esas lenguas da legitimidad dentro del sistema educativo, aunque no tengan una función comunicativa cotidiana. La escuela legitima estos saberes al convertirlos en criterios de excelencia académica. De este modo, quienes ya poseen ese capital cultural en casa (por su origen social) tienen más posibilidades de éxito, mientras que quienes no lo tienen enfrentan barreras invisibles pero estructurales. Así, la educación se convierte en un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales, bajo una apariencia de meritocracia.

Para avanzar hacia un multilingüismo genuino, consideramos que no basta con mantener una oferta simbólica de latín o griego, ni con permitir la presencia limitada de algunas LRMM. Se requiere una política curricular transformadora, comprometida con la redistribución de legitimidad, recursos y presencia institucional entre todas las lenguas habladas en Europa. Como sostienen Hélot & Ó Laoire (2011), esto supone replantear el currículo desde una lógica ecológica y epistémicamente inclusiva, que valore la diversidad lingüística no solo como patrimonio, sino como derecho y herramienta para la justicia social.

4.2.1.2. Edad de introducción de lenguas extranjeras en educación obligatoria

El análisis de los sistemas educativos de la UE revela una variabilidad significativa en la edad de inicio del aprendizaje de LE (LE1/L2 y LE2/L3). Algunos países promueven una introducción temprana para la LE1/L2, como la Comunidad germanófila de Bélgica, donde los estudiantes comienzan a los 3 años, mientras que en otras comunidades el inicio ocurre entre los 8 y 10 años. En general, en la mayoría de los EM, la LE1/L2 se introduce entre los 6 y los 8 años, marcando un compromiso con el aprendizaje temprano como base para el desarrollo lingüístico.

Por otra parte, el aprendizaje de la LE2/L3 no siempre es obligatorio y las edades de inicio varían significativamente. Por ejemplo, en Bélgica, la LE2/L3 se introduce a los 13 años de manera generalizada. Sin embargo, en países como España, aunque la LE1/L2 es obligatoria desde los 8 años, la LE2/L3 no está incluida como parte del currículo obligatorio, lo que limita la adquisición multilingüe desde etapas educativas tempranas.

En este contexto tan dispar, es evidente que los enfoques nacionales en relación con el aprendizaje de LE reflejan las prioridades culturales, sociales y políticas de cada país. La disparidad en la implementación puede influir en la competencia lingüística y en la armonización cultural de los estudiantes, destacando la necesidad de un enfoque más coordinado a nivel europeo para garantizar igualdad de oportunidades en el aprendizaje multilingüe.

Para realizar nuestro análisis, partimos de los datos extraídos de las fuentes analizadas, considerando la edad de introducción de la LE1/L2 y LE2/L3 como asignaturas obligatorias en educación infantil, primaria y secundaria (CINE 0–3),²⁵ 2021–2022. La compilación de estos datos se resume en la Tabla 4.5.:

Edad de inicio	Países / Regiones
3 años	Bélgica (BE de), Luxemburgo, Polonia
4 años	Grecia
5 años	Chipre, Malta
6 años	Alemania (6 Länder), España, Francia, Italia, Austria, Rumanía
7 años	Dinamarca, Croacia, Letonia, Eslovenia, Suecia
8 años	Bélgica (BE fr), República Checa, Alemania (otros Länder), Portugal, Eslovaquia
9 años	Estonia, Hungría
10 años	Países Bajos, Bélgica (BE fr, BE nl)

Tabla 4.5. Edad de introducción de la LE1/L2 como LE en educación obligatoria. Fuente: Elaboración propia.

Constatamos que, en los sistemas más precoces, como el de la región germanófona de Bélgica (BE de), Luxemburgo y Polonia, el aprendizaje obligatorio de la LE1/L2 comienza ya a los 3 años. Esta temprana introducción pone de manifiesto un enfoque altamente integrador, que apuesta por el desarrollo de la competencia lingüística extranjera desde la educación infantil.

A los 4 años, se sitúa Grecia, mientras que a los 5 años son Chipre y Malta los que inician la enseñanza obligatoria de una LE. A partir de los 6 años, un grupo más amplio de países adopta esta práctica: Alemania — en seis de sus Länder—, junto con España, Francia, Italia, Austria y Rumanía. Este grupo representa una parte significativa de los sistemas europeos que han optado por incorporar la LE1/L2 desde el primer ciclo de la educación primaria.

Otros países comienzan algo más tarde. A los 7 años, inician la enseñanza de LE Dinamarca, Croacia, Letonia, Eslovenia y Suecia. Por

²⁵ CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

su parte, países como la Comunidad francófona de Bélgica (BE fr), República Checa, algunas regiones de Alemania, Portugal y Eslovaquia fijan esta introducción a los 8 años.

En el grupo de los países con inicio más tardío se encuentran Estonia y Hungría, que sitúan el comienzo de la enseñanza de la LE₁/L₂ a los 9 años. Finalmente, en los Países Bajos, la enseñanza obligatoria de una LE comienza habitualmente entre los 10 y 12 años, aunque existe cierta flexibilidad según el diseño de cada centro educativo. Esta misma franja de edad se aplica también en algunas regiones de Bélgica, como las comunidades francófonas (BE fr) y flamenca (BE nl), lo que refleja una variedad de enfoques incluso dentro de un mismo país.

En conjunto, esta panorámica evidencia cómo el acceso temprano al aprendizaje de LE depende no solo de políticas nacionales, sino también de factores regionales e institucionales. Mientras algunos países han apostado por una introducción temprana con carácter obligatorio, otros mantienen la enseñanza de LE en una etapa posterior, lo cual tiene implicaciones directas en el desarrollo de las competencias multilingües del alumnado europeo.

En cuanto al aprendizaje de la LE₂/L₃, los datos arrojan que comienza generalmente en etapas posteriores, mostrando variaciones significativas en las edades de inicio y en la obligatoriedad según el país.²⁶ La Tabla 4.6. recoge la información relativa a la edad de introducción de la LE₂/L₃ como LE en educación obligatoria:

Edad de inicio	Países / Regiones
6 años	Luxemburgo
10 años	Grecia, Letonia
11 años	Dinamarca, Italia, Malta, Rumanía
12 años	Bélgica (BE nl), Estonia, Francia, Chipre, Países Bajos, Portugal, Finlandia
13 años	Bélgica (BE de), República Checa, Polonia
14 años	Hungría, Austria
15 años	Bulgaria, Eslovenia, Eslovaquia

Tabla 4.6. Edad de introducción de la LE₂/L₃ como LE en educación obligatoria. Fuente: Elaboración propia.

²⁶ En España, el panorama es diverso según las Comunidades Autónomas. Algunas, como Galicia y el País Vasco, hacen obligatorio el aprendizaje de dos LE desde los 12 años, mientras que en Andalucía y Canarias esta obligatoriedad comienza a los 10 años.

El inicio de la enseñanza obligatoria de la LE2/L3 en los sistemas educativos europeos presenta una distribución aún más diversa y escalonada que la observada para la LE1/L2. A diferencia de esta última, que suele introducirse en la educación primaria temprana, la LE2/L3 se incorpora generalmente en los últimos años de la primaria o en la educación secundaria inferior, como parte de un enfoque más avanzado en la trayectoria escolar. Esta variabilidad evidencia tanto las diferencias formales de los sistemas educativos nacionales como sus prioridades en materia de política lingüística.

En Luxemburgo, el aprendizaje de la LE2/L3 comienza de forma obligatoria a los 6 años, lo que convierte a este país en una excepción dentro del panorama europeo y un referente en la promoción temprana del multilingüismo. El modelo luxemburgués, basado en la enseñanza desde edades tempranas del alemán y el francés junto con el luxemburgués, representa un compromiso constitutivo con la educación multilingüe.

A los 10 años, países como Grecia y Letonia inician la enseñanza de la LE2/L3 como parte del currículo obligatorio. Este momento coincide habitualmente con el ciclo superior de la educación primaria, lo que permite una transición progresiva hacia un entorno multilingüe más complejo.

A los 11 años, se suman países como Dinamarca, Italia, Malta y Rumanía. En estos contextos, la introducción de la LE2/L3 se sitúa en la frontera entre primaria y secundaria, reforzando el repertorio lingüístico del alumnado en una etapa clave de su desarrollo cognitivo y comunicativo.

Un grupo más amplio de países ha fijado el inicio de la LE2/L3 en torno a los 12 años. Esto incluye a la Comunidad flamenca de Bélgica (BE nl), Estonia, Francia, Chipre, Países Bajos, Portugal y Finlandia. Esta edad de inicio está alineada con el comienzo formal de la educación secundaria obligatoria en muchos de estos sistemas y refleja un modelo de progresión más estructurado.

A los 13 años, la LE2/L3 se introduce en países como la Comunidad germanófona de Bélgica (BE de), la República Checa y Polonia. Aquí, el aprendizaje de la LE2/L3 se incorpora más tardíamente en el currículo, generalmente a mediados de la educación secundaria inferior.

Por su parte, Hungría y Austria inician la enseñanza de la LE2/L3 a los 14 años, lo que indica una introducción relativamente tardía si se compara con la media europea. Finalmente, Bulgaria, Eslovenia y Eslovaquia comienzan la enseñanza obligatoria de la LE2/L3 a los 15 años, en los primeros cursos de la educación secundaria superior.

El análisis comparativo de los sistemas educativos europeos revela una estructura jerarquizada y desigual en la edad de inicio del aprendizaje de LE. La enseñanza de la LE1/L2 se ha generalizado en edades tempranas, con una media de inicio entre los 3 y los 10 años, lo que indica una apuesta por la incorporación temprana del multilingüismo como política educativa común en la región. Este adelanto ha sido promovido por las recomendaciones de la Comisión Europea y el Consejo de Europa, que subrayan la importancia del aprendizaje precoz de lenguas para fomentar la competencia multilingüe y la cohesión cultural en la UE (Eurydice, 2023; Consejo de Europa, 2001).

Sin embargo, la enseñanza de la LE2/L3 muestra una implementación mucho más tardía y desigual. En la mayoría de los EM, el inicio de la LE2/L3 se sitúa entre los 10 y 15 años, siendo habitual que se introduzca al final de la educación primaria o ya en la secundaria. Esta situación revela que, a pesar de los avances en el aprendizaje temprano de la LE1/L2, la consolidación del bilingüismo institucional como política central sigue siendo limitada y, en muchos casos, dependiente de decisiones curriculares nacionales no coordinadas (OECD, 2020).

Luxemburgo constituye una excepción destacada: allí, el aprendizaje de dos LE está institucionalizado desde los primeros años de escolarización, como parte de un modelo trilingüe que incluye el luxemburgués, el alemán y el francés. Este sistema encarna una política lingüística fuerte, sostenida en una planificación glotopolítica de largo alcance (Extra & Gorter, 2008), en contraste con el carácter fragmentario del resto de la UE.

Desde una perspectiva glotopolítica crítica, esta asimetría refleja la ausencia de un marco normativo común y, fundamentalmente, vinculante a escala europea que garantice el acceso temprano y equitativo al aprendizaje de dos LE. Aunque la *Estrategia de Lisboa* y

posteriores documentos marco han reiterado el objetivo de que todo ciudadano europeo hable al menos dos lenguas además de la LM/L1 (Consejo Europeo, 2002), su concreción en los sistemas educativos ha sido discontinua y desigual. Como advierten Del Valle *et al.* (2020) y Hélot (2012), el discurso institucional sobre el multilingüismo corre el riesgo de convertirse en una forma de diversidad declarativa, no siempre respaldada por políticas formales que garanticen su implementación.

Además, como señala Skutnabb-Kangas (2000), la edad de inicio en el aprendizaje de lenguas no es neutral desde el punto de vista de los derechos lingüísticos. Los retrasos en el acceso a una segunda LE pueden generar brechas cognitivas, afectivas y de capital simbólico entre los estudiantes y reproducen desigualdades asociadas al estatus de las lenguas enseñadas. Por tanto, no se trata solo de decidir cuándo enseñar una LE, sino qué lenguas se enseñan, a quién, con qué objetivos y con qué garantías de continuidad.

Para cumplir los objetivos definidos por la UE en materia de competencia multilingüe, será necesario superar el actual modelo de delegación nacional y articular un marco europeo común que garantice no solo el aprendizaje temprano de una LE, sino también la inclusión sistemática de la LE2/L3 como parte del currículo obligatorio, desde una perspectiva de justicia lingüística. Esto no solo contribuiría a la movilidad profesional, sino también a una integración cultural más equitativa y, ante todo, respondería a una adecuación coherente a los principios fundacionales del proyecto europeo.

4.2.1.3. Porcentaje de alumnado que estudia lenguas extranjeras en educación obligatoria

La enseñanza de LE en los sistemas educativos de la UE ha mostrado avances significativos entre 2013 y 2020, aunque las cifras varían considerablemente según las etapas educativas, los países y las políticas aplicadas. Veamos la información que hemos extraído de nuestras fuentes en la Tabla 4.7.:

Etapa educativa	Indicadores clave	Países destacados	Observaciones
Primaria	86,1 % estudiaba al menos una LE (2020); 7,2 % estudiaba dos o más LE	Luxemburgo (83,2 % LE2/L3), Dinamarca, Estonia, Grecia	Participación temprana influida por políticas nacionales; edad oficial de inicio adelantada en muchos países
Primaria	≥ 97 % estudia una LE antes de los 7 años (13 de 21 sistemas)	Estonia, Finlandia, Bélgica, Hungría, República Checa	Centros con autonomía curricular anticipan la enseñanza; en Bélgica +30 % antes de los 10 años
1.ª etapa secundaria	98,4 % estudiaba al menos una LE; 59,2 % dos o más LE (2020)	Estonia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta, Finlandia	Obligatoriedad casi universal; voluntariedad incrementa tasas en España, Suecia
1.ª etapa secundaria	<15 % del alumnado estudia dos LE	Irlanda, Hungría, Austria	Falta de obligatoriedad de LE2/L3 impacta tasas de participación
2.ª etapa secundaria	60 % estudiaba dos o más LE (2020)	≥90 % en 10 sistemas; <90 % en 17	Estabilidad desde 2013 (58,4 %); políticas nacionales determinantes
2.ª etapa secundaria	Variaciones significativas entre 2013-2020	Chipre (-45 pp), Polonia (+12,2 pp), Islandia (+37,6 pp)	Reformas estructurales afectaron negativa o positivamente la participación en LE2/L3

Tabla 4.7. Porcentaje de alumnado que estudia LE en educación obligatoria por etapas. Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de los años 2013 a 2020, se observan tendencias clave que destacan los porcentajes de alumnado que cursan al menos una LE y dos o más LE, así como las reformas que han influido en estos datos. Sin embargo, solo el 7,2 % del alumnado de primaria en la UE estudia dos o más LE.²⁷ Otros países destacados son Dinamarca, Estonia y Grecia, donde al menos el 30 % del alumnado estudia dos o más lenguas. En algunos países, como Hungría, República Checa y Bélgica, los centros educativos tienen cierta autonomía para ofrecer el aprendizaje de lenguas antes de que sea obligatorio, lo que resulta en una mayor participación temprana. Por ejemplo, en Hungría y la República Checa, un porcentaje significativo del alumnado comienza a

²⁷ Luxemburgo es una excepción, donde el 83 % del alumnado cursa dos LE desde los 6 años.

estudiar LE uno o dos años antes de la edad oficial de inicio. Esto también ocurre en Bélgica, donde más del 30 % del alumnado inicia el aprendizaje antes de los 10 años, a pesar de las diferencias legislativas dentro de las regiones.

La participación en el aprendizaje de LE en primaria refleja la relación entre la edad oficial de inicio y la implementación real. En 13 de 21 sistemas educativos, al menos el 97 % del alumnado aprende una LE antes de los 7 años, demostrando un compromiso significativo con el aprendizaje temprano. En países como Estonia y Finlandia, donde se permitía flexibilidad, la fijación de edades obligatorias ha incrementado la participación en años recientes. Este análisis subraya cómo las políticas nacionales influyen en las oportunidades multilingües del alumnado.

En educación primaria, en 2020, el 86,1 % del alumnado de primaria en la UE estudiaba al menos una LE, en comparación con el 79,4 % en 2013, lo que refleja un crecimiento importante en el aprendizaje de LE en esta etapa inicial. Este aumento se atribuye principalmente a políticas que han adelantado la edad obligatoria de inicio, fijada entre los 6 y los 8 años en la mayoría de los países. En 15 países, al menos el 96 % del alumnado comienza a aprender una LE en su primer año de primaria, evidenciando un fuerte compromiso con el aprendizaje temprano. Sin embargo, aproximadamente un 16 % del alumnado en la UE no estudia ninguna LE, con casos destacados como Bélgica y los Países Bajos, donde la obligatoriedad se introduce recién a los 10 años, afectando las tasas de participación en edades tempranas.

El aprendizaje de dos o más LE en primaria sigue siendo limitado, con solo el 7,2 % del alumnado participando en esta modalidad en 2020. Luxemburgo encabeza esta tendencia, con un 83,2 % del alumnado estudiando LE2/L3 desde los 6 años, seguido por Dinamarca, Estonia y Grecia, donde al menos el 30 % de los estudiantes cursan dos LE. En algunos países, como Hungría, República Checa y Bélgica, los centros educativos tienen cierta autonomía para ofrecer LE antes de que sean obligatorias, lo que resulta en tasas de participación más altas. Por ejemplo, en Hungría y la República Checa, muchos estudiantes comienzan a aprender LE uno o dos años antes de la edad oficial y en Bélgica más del 30 % del alumnado inicia el aprendizaje antes de los 10 años.

En la primera etapa de educación secundaria, el aprendizaje de LE es prácticamente universal, ya que el 98,4 % del alumnado estudiaba al menos una LE en 2020. Además, el 59,2 % cursaba dos o más LE, manteniendo la estabilidad observada desde 2013 (58,4 %). En 12 sistemas educativos, más del 90 % del alumnado aprende dos LE, destacando países como Estonia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta y Finlandia. En contraste, algunos países presentan cifras más bajas. Menos del 15 % del alumnado aprende dos LE en países como Irlanda, Hungría y Austria. En estos casos, la falta de obligatoriedad de una segunda LE en esta etapa impacta significativamente las tasas de participación. Por otro lado, en sistemas como España y Suecia, aunque solo es obligatoria una LE, al menos una cuarta parte del alumnado opta por estudiar dos lenguas, con tasas de participación que varían entre el 25,6 % en Eslovenia y el 78,6 % en Suecia.

En la segunda etapa de educación secundaria, el 60 % del alumnado en la UE cursaba dos o más LE en 2020, una cifra prácticamente idéntica a la de 2013 (58,4 %). En casi todos los sistemas educativos (27 de 31) las tasas se mantuvieron estables, con diferencias menores a 10 puntos porcentuales. En 10 sistemas, más del 90 % del alumnado cursa al menos dos LE, mientras que, en los 17 restantes, esta proporción es inferior al 90 %. No obstante, algunos países experimentaron cambios notables entre 2013 y 2020. En Chipre, la proporción de estudiantes que cursaban dos LE disminuyó drásticamente en 45 puntos porcentuales, debido a reformas que redujeron la edad de obligatoriedad. Por el contrario, Polonia e Islandia registraron aumentos significativos de 12,2 y 37,6 puntos porcentuales, respectivamente.

El periodo 2013–2020 ofrece una imagen contrastada del avance y las limitaciones en el acceso al aprendizaje de LE en los sistemas educativos de la UE. Si bien se constata una mejora significativa en la introducción temprana de la LE1/L2 en la educación primaria, el acceso a la LE2/L3 sigue estando marcado por asimetrías institucionales y decisiones políticas divergentes entre EM. Tal como advierte Del Valle *et al.* (2020), una política lingüística no se define únicamente por sus declaraciones programáticas, sino por sus mecanismos de inclusión y exclusión dentro de las estructuras normativas y curriculares. En este sentido, la incorporación de la LE1/L2 en edades tempranas — a

menudo entre los 6 y 8 años — representa un avance en las políticas lingüísticas educativas que responde tanto a las recomendaciones de la Comisión Europea como a la presión de paradigmas pedagógicos que promueven el aprendizaje temprano como ventaja cognitiva y social (Eurydice, 2023). Sin embargo, la persistente limitación en el acceso obligatorio a una LE2/L3 revela la falta de una articulación curricular fuerte a escala europea.

El hecho de que solo el 7,2 % del alumnado de primaria estudie dos LE y que este porcentaje esté fuertemente concentrado en países como Luxemburgo, Dinamarca, Estonia y Grecia, sugiere que la igualdad de acceso al multilingüismo depende menos de marcos europeos comunes y más de la voluntad política nacional. Como destacan Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994), los derechos lingüísticos solo son efectivos cuando se convierten en obligaciones institucionales y no quedan relegados al campo de lo optativo o lo residual.

Además, la existencia de autonomía curricular a nivel de centros escolares, como ocurre en Bélgica, Hungría o la República Checa, ha demostrado ser un factor clave en el adelanto del inicio del aprendizaje de LE. Estos casos ponen de manifiesto cómo los márgenes de maniobra pedagógica pueden, en ciertos contextos, ampliar el acceso real al aprendizaje lingüístico incluso en ausencia de una política estatal uniforme (Grin, 2003). No obstante, también reflejan un problema orgánico: la ausencia de garantías universales de acceso igualitario al capital lingüístico, que continúa distribuyéndose de forma desigual según región, país o itinerario.

En la educación secundaria, donde el acceso a una LE2/L3 se espera más consolidado, las cifras muestran estabilidad, pero no universalización. Aunque los porcentajes son superiores a los de primaria, siguen dejando fuera a un número considerable de estudiantes. En contextos como Irlanda, Hungría y Austria, menos del 15 % del alumnado cursa una segunda lengua, lo que confirma que la voluntariedad o la falta de obligatoriedad normativa impacta de forma significativa en las tasas de participación.

La experiencia de Chipre ilustra cómo las reformas de base pueden generar efectos regresivos cuando no se acompañan de mecanismos de compensación institucional. Por el contrario, el caso de Polonia

evidencia que una política lingüística coherente, sostenida y obligatoria puede ampliar el acceso y reducir desigualdades (Extra & Gorter, 2008).

Así pues, a pesar de que el avance en el acceso a la LE1/L2 en la educación primaria constituye un progreso importante en la agenda del multilingüismo europeo, consideramos que la limitada consolidación del aprendizaje de una LE2/L3 revela una política débil de la UE, más centrada en la declaración de principios que en la distribución efectiva de oportunidades lingüísticas. Insistimos en la idea de que, para cumplir con los objetivos de cohesión, equidad y movilidad promovidos por la UE, será necesario transitar de un modelo basado en la discrecionalidad nacional hacia un marco normativo europeo común que garantice el aprendizaje temprano de dos LE no solo como un derecho formativo básico de toda la ciudadanía europea sino como una obligación estatal en todo el territorio de la UE.

4.2.1.4. El aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación profesional

A diferencia de la educación general, el alumnado de formación profesional (FP) tiene menos oportunidades de estudiar dos LE. La información al respecto se recoge en la tabla descriptiva (4.8.):

Indicador	Dato clave	Países destacados	Observaciones
Estudiantes de FP que aprenden ≥ 2 LE (2020)	35,1 %	Rumanía (>90 %)	FP ofrece menos oportunidades comparado con la educación general
Estudiantes de FP sin ninguna LE	Significativo	Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Lituania	Desigualdades claras entre países
FP superior con ≥ 2 LE	34,1 % (2013), 35,1 % (2020)	—	Estabilidad general con pocas variaciones
Cambios significativos 2013–2020	≥ 10 pp	Chipre (+), Polonia (+), Estonia (–39,7 pp), Eslovaquia (–35,0 pp)	Impacto directo de políticas nacionales
Estabilidad 2013–2020	23 de 28 sistemas	—	Variaciones menores a 10 puntos porcentuales
Comparativa con educación general	Tendencias similares en 21 sistemas	Polonia: caída en ambos sectores	FP menos favorecida por políticas lingüísticas

Tabla 4.8. El aprendizaje de LE en la formación profesional. Fuente: Elaboración propia.

En 2020, solo el 35,1 % de estos estudiantes en la UE aprendía dos o más lenguas.²⁸ Esta disparidad se debe principalmente a las diferencias curriculares, ya que los programas de formación profesional suelen dedicar menos tiempo a la enseñanza de LE en comparación con la educación general. Rumanía es el único país donde más del 90 % de los estudiantes de formación profesional aprenden al menos dos LE.

En contraste, países como Dinamarca, Alemania, Estonia, España y Lituania tienen una proporción significativa de estudiantes de formación profesional que no estudian ninguna LE.²⁹ En cuanto a la formación profesional superior, poco más de un tercio de los estudiantes estudiaban dos o más LE en 2013 y 2020 (34,1 % y 35,1 %, respectivamente). Al igual que en la educación general, la mayoría de los sistemas educativos con datos disponibles (23 de 28) registraron variaciones mínimas entre ambos años, de menos de 10 puntos porcentuales. Exceptuando Rumanía, las proporciones fueron inferiores al 90 % en ambos años de referencia. En 5 países, la formación profesional mostró cambios más notables, con variaciones de al menos 10 puntos porcentuales.

En Chipre y Polonia, la proporción aumentó, mientras que en Estonia y Eslovaquia disminuyó en 39,7 y 35,0 puntos porcentuales, respectivamente. En la mayoría de los sistemas educativos, la tendencia fue similar tanto en la educación general como en la formación profesional. Entre 2013 y 2020, 21 sistemas reportaron estabilidad en la proporción de estudiantes que cursaban dos LE, mientras que, en Polonia, esta proporción disminuyó más de 10 puntos porcentuales en ambos tipos de educación. Solo en casos específicos se observaron diferencias notables según el programa educativo. En Estonia y Eslovaquia, la proporción de estudiantes de formación profesional que cursaban dos LE disminuyó significativamente, mientras que permaneció estable en la educación general. En Chipre disminuyó en la educación general y aumentó en los programas de formación profesional.

²⁸ En comparación con 2013, el porcentaje de estudiantes de educación y formación profesional que estudian dos lenguas o más se mantiene bastante estable en la mayoría de los países.

²⁹ Solo hay un país donde más del 30,0 % de estudiantes en toda la segunda etapa de educación secundaria no estudia ninguna LE (Portugal).

Los datos correspondientes al periodo 2013–2020 ponen de relieve una disparidad estructural entre la educación general y la formación profesional (FP) en cuanto al acceso al aprendizaje de LE. En 2020, solo el 35,1 % del alumnado de FP en la UE cursaba dos o más LE, una proporción que se mantiene estable respecto a 2013, pero que revela un estancamiento preocupante en el desarrollo del multilingüismo en este ámbito formativo.

Esta asimetría no es neutra, sino que responde a modelos ideológicos de lengua que asocian la competencia lingüística — y particularmente el aprendizaje de LE — con trayectorias académicas consideradas «nobles» o generalistas, mientras desvalorizan su pertinencia en los itinerarios técnicos o profesionales (Bourdieu, 1982; Heller, 2011). La escuela, como subraya Bourdieu, no sólo distribuye conocimiento, sino que reproduce y legitima jerarquías simbólicas, y en este caso, el capital lingüístico se convierte en un marcador de inclusión o exclusión socioprofesional.

La situación es particularmente evidente en la FP, donde los programas suelen dedicar menos tiempo y recursos a la enseñanza de LE, a pesar de que estas competencias son fundamentales para la movilidad, la inserción laboral en mercados globalizados y la participación plena en el proyecto europeo (Eurydice, 2023). La falta de una política lingüística europea específica y vinculante para el sector de la FP contribuye a reforzar una ciudadanía multilingüe estratificada, en la que el acceso a las lenguas se convierte en un privilegio más que en un derecho (Grin, 2003).

El contraste entre Rumanía, donde más del 90 % del alumnado de FP estudia al menos dos LE, y países como Alemania, Dinamarca, Estonia, España o Lituania, donde amplios sectores no estudian ninguna, ilustra la fragmentación del espacio lingüístico educativo europeo. Como sostiene Del Valle *et al.* (2020), el multilingüismo institucionalizado no se construye solo desde el discurso, sino desde la distribución glotopolítica de los recursos educativos, que legitima ciertas trayectorias y margina otras.

La estabilidad estadística observada en la mayoría de los sistemas (23 de 28) entre 2013 y 2020 no debe interpretarse como un signo de consolidación, sino más bien como una inercia constitutiva que

reproduce mecanismos de exclusión silenciosa. Esta situación se alinea con lo que Heller (2006) denomina «política de baja intensidad»: políticas simbólicamente inclusivas, pero sin impacto redistributivo real. El acceso limitado a las LE en la FP restringe las posibilidades de integración transnacional de una parte significativa de la población joven europea, consolidando una ciudadanía segmentada, en la que el capital lingüístico actúa como frontera social.

Además, los datos de Chipre, Polonia, Estonia y Eslovaquia, donde se observaron variaciones significativas, muestran que las reformas curriculares tienen un impacto directo en el acceso a LE, ya sea en forma de expansión o contracción. Los aumentos en Polonia (+12,2 puntos) e Islandia (+37,6 puntos) demuestran que la voluntad política puede transformar el acceso lingüístico, mientras que los retrocesos en Estonia (-39,7 puntos) y Eslovaquia (-35 puntos) advierten sobre los efectos negativos de reformas regresivas.

Finalmente, el hecho de que la FP reciba menor atención política en materia de lenguas pone en cuestión uno de los principios fundacionales del proyecto europeo: el reconocimiento del multilingüismo como valor común, derecho ciudadano y herramienta de cohesión social (Consejo de Europa, 2001). Tal como denuncian Skutnabb-Kangas y Phillipson (1995), la retórica de la diversidad puede camuflar prácticas de exclusión estructural, si no se acompaña de medidas efectivas de redistribución lingüística.

Una vez más, el análisis de los datos nos confirma que la situación de las LE, en este caso en la FP, evidencia que las políticas lingüísticas operan como tecnologías de poder (Del Valle *et al.*, 2020): regulan no solo los saberes, sino también los destinos sociales. Frente al discurso institucional de pluralismo, la realidad revela una política desigual que perpetúa barreras entre ciudadanía capacitada para lo transnacional y otras formadas para lo local y subordinado.

4.2.1.5. El tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras

En la mayoría de los EM, el tiempo dedicado a la enseñanza de LE en educación primaria representa una proporción relativamente pequeña dentro del total de horas lectivas. A partir de la consulta a nuestras

fuentes de extracción de datos, hemos elaborado la Tabla 4.9. que recoge la información con respecto al tiempo de instrucción dedicado a las LE:

Nivel educativo	Horas anuales aproximadas	Porcentaje del currículo	Observaciones / Países destacados
Educación primaria	30–69 horas	5 %–10 %	LE no es obligatoria en todos los grados; proporción reducida
Educación secundaria general	75–185 horas	10 %–19 %	Mayor carga horaria debido a obligatoriedad de 1 o 2 LE
Luxemburgo (système classique)	373 horas	—	Caso excepcional: incluye francés y alemán como LE obligatorias desde edades tempranas
Cambios 2014–2021 (primaria)	Aumento significativo	—	Dinamarca y Finlandia incrementaron +50 % el tiempo dedicado a LE
Cambios 2014–2021 (secundaria)	Estables	—	Cambios menores y no generalizados
Reforma destacada	100 % aumento	—	Dinamarca hizo obligatoria la LE2/L3 para todo el alumnado en secundaria

Tabla 4.9. El tiempo de instrucción dedicado a las LE. Fuente: Elaboración propia.

Generalmente, este tiempo oscila entre el 5 % y el 10 % del tiempo total destinado al currículo obligatorio. En la educación secundaria general, esta proporción aumenta, alcanzando entre el 10 % y el 19 %, dado que el alumnado estudia una o, en algunos casos, dos LE de manera obligatoria. En cuanto al número de horas anuales, en educación primaria, la enseñanza de LE como asignaturas obligatorias se sitúa entre 30 y 69 horas en la mayoría de los sistemas educativos. Esta cifra relativamente baja puede explicarse por el hecho de que no todos los grados de la educación primaria tienen la enseñanza de LE como obligatoria.

En los grados obligatorios de la educación secundaria general, las horas anuales lectivas varían ampliamente, desde unas 75 horas en países como Croacia, hasta unas 185 horas en sistemas como los de Bulgaria, Dinamarca y Francia. Luxemburgo es un caso excepcional, dedicando 373 horas anuales a la enseñanza de LE en su *système classique*. Esto incluye el aprendizaje temprano del francés y el alemán, dos de sus lenguas estatales, que también se consideran LE dentro del currículo. Entre los años 2014 y 2021, el tiempo de instrucción dedicado a LE se mantuvo estable en la mayoría de los sistemas educativos.

No obstante, en educación primaria, algunos países experimentaron incrementos significativos en este aspecto, con aumentos superiores al 50 % en Dinamarca y Finlandia. En la educación secundaria general, las variaciones fueron más limitadas, con cambios notables en algunos países, pero sin una tendencia clara generalizada. Dinamarca destaca como el único país con un aumento significativo del 100 %, debido a que convirtió en obligatoria la enseñanza de una LE₂/L₃ para todo el alumnado, mientras que anteriormente esta era opcional.

El análisis del tiempo dedicado a la enseñanza de LE en los sistemas educativos europeos pone de manifiesto una Glotopolítica de la medida, donde las decisiones curriculares en torno a la duración y proporción de enseñanza de LE actúan como instrumentos de poder simbólico y distribución desigual del capital lingüístico. Como señaló Bourdieu (1982), toda política educativa es también una política de legitimación de saberes, y en este caso, la distribución horaria revela cuáles lenguas, en qué niveles y con qué intensidad son consideradas valiosas por el Estado.

En la educación primaria, las LE representan entre el 5 % y el 10 % del currículo obligatorio, lo que refleja su condición aún secundaria frente a otras áreas troncales como las matemáticas o la LM/L₁. La carga horaria anual (30–69 horas en la mayoría de los países) es reducida, y sugiere una inclusión formal pero no transformadora de las LE en esta etapa. Esta debilidad es aún más preocupante si se considera que, como denuncian Skutnabb–Kangas y Phillipson (1994), el derecho al aprendizaje lingüístico temprano forma parte del derecho a una educación equitativa y al desarrollo pleno de las capacidades comunicativas en contextos multiculturales.

En la educación secundaria general, el peso curricular de las LE aumenta (10 %–19 %) y las horas anuales oscilan entre 75 y 185, dependiendo del país. Sin embargo, esta ampliación, aunque más ambiciosa, no garantiza un acceso igualitario ni una política coherente entre EM. El caso de Luxemburgo, con 373 horas anuales en su *système classique* dedicadas a las LE (francés y alemán como lenguas estatales, pero también consideradas LE en el currículo), representa una excepción estructural basada en una política educativa trilingüe coherente (Extra & Gorter, 2008).

Estas diferencias revelan un vacío glotopolítico a nivel europeo, donde la Comisión y el Consejo formulan objetivos generales (por ejemplo, que todo ciudadano europeo hable al menos dos LE), pero no definen ni exigen una inversión mínima horaria ni un compromiso normativo común. Como señala Del Valle *et al.* (2020), esta fragmentación institucional es un rasgo de las glotopolíticas neoliberales: la diversidad se promueve discursivamente, pero se delega su implementación a los Estados, perpetuando desigualdades sistémicas.

Entre 2014 y 2021, el tiempo de instrucción dedicado a LE se mantuvo estable en la mayoría de los países, lo que sugiere una inercia conservadora más que un impulso renovador hacia el multilingüismo. Solo algunos países adoptaron reformas sustantivas, como Dinamarca y Finlandia, donde la enseñanza de LE en primaria aumentó más del 50 %, o el caso paradigmático de Dinamarca en secundaria, que duplicó la carga horaria tras convertir en obligatoria la enseñanza de una LE₂/L₃. Esta decisión representa una Glotopolítica activa, en la que el Estado reconfigura el acceso al capital lingüístico a través de mecanismos obligatorios y centrales, en lugar de apoyarse en la mera opción o incentivo.

En contraste, el resto de los países mantiene modelos que podrían calificarse de glotopolíticas pasivas: se reconoce la importancia de las LE, pero se limitan las horas, no se generaliza la LE₂/L₃ y no se garantizan condiciones equitativas de acceso. Como advierte Heller (2006), este tipo de políticas simbólicas, sin medidas redistributivas claras, generan lo que ella denomina ciudadanías lingüísticas desiguales, en las que el acceso al multilingüismo queda restringido a sectores sociales específicos, según nivel educativo, región o tipo de centro.

En conclusión, la organización del tiempo curricular dedicado a las LE no es una cuestión técnica, sino una forma de gestión del valor político y social de las lenguas. Mientras no se establezca un marco común con mínimos garantizados, la enseñanza de LE seguirá reflejando y reproduciendo las jerarquías lingüísticas y sociales de Europa, más que superarlas.

4.2.1.6. Objetivos de aprendizaje basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El MCER, establecido por el Consejo de Europa, es utilizado por prácticamente todos los EM para definir niveles de competencia lingüística internacionalmente comparables. En el caso de la LE1/L2, la mayoría de los países fijan como objetivos un nivel A2 al finalizar la primera etapa de educación secundaria y un B2 al término de la segunda. No obstante, Grecia se distingue por contemplar el nivel C1 como estándar al concluir la segunda etapa, estableciendo así requisitos más exigentes.

Respecto a la LE2/L3, los niveles mínimos exigidos suelen ser más bajos. Generalmente, se espera que el alumnado alcance el nivel A2 al final de la primera etapa de secundaria y el B1 al concluir la segunda. Solo Italia demanda niveles superiores, con un mínimo de B2 y C1 para la educación general al término de la escolaridad, lo que la convierte en una excepción en el contexto europeo.

En la comparación entre ambas lenguas, se observa que los niveles de competencia esperados son habitualmente superiores en la LE1/L2, lo cual se explica por su mayor tiempo de instrucción y la intensidad del aprendizaje. Solo en una minoría de países los objetivos para LE1/L2 y LE2/L3 son idénticos en un mismo nivel educativo, aunque esto no es frecuente.

Desde una perspectiva crítica, el MCER opera como lo que Del Valle *et al.* (2020) denomina un instrumento glotopolítico normativo: no se limita a describir competencias, sino que impone una lógica de progresión y jerarquización que regula el acceso legítimo a las lenguas y sus usos en la educación formal. Establecer como meta un nivel A2 para la LE1/L2 al final de la primera etapa de secundaria y un B2 al finalizar la segunda refleja un compromiso institucional con la distribución del capital lingüístico. Sin embargo, también pone en evidencia las asimetrías internas del modelo: mientras algunos países, como Grecia, elevan el estándar a C1, otros adoptan metas menos ambiciosas, lo que da lugar a un sistema de gobernanza flexible que perpetúa desigualdades bajo una apariencia de homogeneidad.

Estas discrepancias son aún más marcadas en relación con la LE2/L3. Aunque los niveles de referencia son comunes (A2 y B1), las diferencias nacionales, como la de Italia, revelan cómo el MCER permite modular las políticas lingüísticas sin garantizar una equidad real en los resultados (Hélot, 2012; Grin, 2003).

Además, su diseño, centrado en la competencia comunicativa funcional y en la progresión por niveles, refuerza una visión instrumental del lenguaje, vinculada a la empleabilidad y la movilidad, pero no necesariamente al reconocimiento de la diversidad ni al empoderamiento de los hablantes de lenguas minorizadas. Como señalan Byram & Parmenter (2012), el MCER no aborda suficientemente las dimensiones interculturales y críticas del aprendizaje lingüístico, ni se adapta con facilidad a las especificidades de las lenguas regionales o minoritarias (LRMM), cuya inclusión suele quedar fuera de los marcos curriculares estandarizados.

Por otra parte, establecer metas más exigentes para la LE1/L2 refuerza una política de prioridades lingüísticas que naturaliza la centralidad de la lengua estatal como eje del capital simbólico y académico, relegando las demás lenguas a un plano secundario. Aunque esta jerarquía puede justificarse por el tiempo de exposición y el número de horas lectivas, reproduce lo que Skutnabb-Kangas (2000) describe como una forma de «discriminación educativa basada en la lengua», en la que las diferencias de trato se presentan como técnicamente neutrales.

En definitiva, aunque el MCER constituye un instrumento técnico ampliamente aceptado, su aplicación no está exenta de efectos ideológicos. Al permitir interpretaciones flexibles y objetivos diferenciados entre LE1/L2 y LE2/L3, contribuye a sostener una arquitectura lingüística desigual en Europa. La estandarización, por sí sola, no garantiza la equidad en el acceso al multilingüismo. Para ello, es indispensable acompañarla de políticas estructurales que aseguren condiciones homogéneas de enseñanza, exposición y valoración de todas las lenguas presentes en los sistemas educativos.

4.2.1.7. Consideraciones finales del Esfuerzo Estatal en la Unión Europea

En términos generales, la evolución de los EM, para implementar la recomendación de la UE de aprender dos LE+LM, ha estado marcada por avances significativos, pero también por retos y disparidades. La implementación depende en gran medida de factores de base, culturales y de recursos disponibles en cada país. Por ejemplo, muchos EM han adoptado medidas para introducir las LE desde etapas tempranas, reconociendo los beneficios del aprendizaje inicial en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes. Este esfuerzo ha llevado a una generalización del estudio de una LE₁/L₂ en la educación primaria, algo que anteriormente no estaba tan extendido.

Sin embargo, cuando se analiza el aprendizaje de una LE₂/L₃ las dinámicas son más heterogéneas. Algunos países han logrado consolidar esta práctica como parte del currículo obligatorio, mientras que otros la han mantenido como una opción disponible, dependiendo de las preferencias de los estudiantes o las capacidades de los sistemas educativos. Esto refleja las diferencias en prioridades nacionales, donde algunas políticas educativas han priorizado el aprendizaje de una LE₂/L₃, mientras que otras se han enfocado en reforzar la adquisición de una sola LE. Un aspecto recurrente en esta evolución es el predominio del inglés como la LE más enseñada en todos los niveles educativos.

Este fenómeno, aunque comprensible por el rol del inglés como lengua franca global, también ha llevado a la relegación de otras lenguas como el francés, el alemán o el español, dependiendo del contexto nacional. Serna Bermejo & Lasagabaster (2023), exploran las motivaciones de los estudiantes para elegir cursos impartidos en inglés e indican que factores como la empleabilidad y la internacionalización son determinantes, lo que plantea desafíos para las lenguas locales en el ámbito académico. Para estos autores es fundamental comprender las motivaciones de los estudiantes ya que a partir de esta premisa se podrán diseñar políticas educativas adecuadas a la demanda de inglés con la promoción de las lenguas locales.

Si bien el aprendizaje del inglés facilita la cohesión en un mercado laboral globalizado, también plantea preguntas sobre la justicia lingüística dentro de Europa y el fomento de otras LO y LRMM. Además, las diferencias en el tiempo de instrucción y en la intensidad del aprendizaje de lenguas entre los EM muestran brechas importantes. Mientras que algunos países han aumentado considerablemente el tiempo dedicado a la enseñanza de LE, otros presentan limitaciones debido a currículos saturados o falta de recursos docentes. Asimismo, y como aseguran Fernández Costales & Lasagabaster (2024), resulta fundamental contar con una formación docente específica que prepare a los profesores para enseñar en contextos multilingües y multiculturales y, para ello, es necesario incluir competencias lingüísticas y pedagógicas en su formación ya que esto les permitirá afrontar los retos de la enseñanza en contextos multilingües.

En definitiva, los avances hacia la meta europea de aprender dos LE además de la LM/LI son indiscutibles, pero el ritmo de implementación y los resultados alcanzados han sido desiguales. Los EM que cuentan con infraestructuras educativas más robustas y mayor apoyo político han avanzado más rápidamente, mientras que aquellos con retos económicos o estructurales enfrentan mayores dificultades. La disparidad en la implementación subraya la necesidad de un esfuerzo coordinado y sostenible a nivel europeo para garantizar que el aprendizaje de LE sea accesible para todos los estudiantes, independientemente de su lugar de residencia o de las circunstancias de su país.

Como hemos visto, los EE son muy diferentes. Entre los países más comprometidos destacan Luxemburgo, Dinamarca, Finlandia, Rumanía y Grecia, promoviendo el aprendizaje temprano y obligatorio de al menos dos LE. En contraste, Irlanda, España, Hungría, Eslovenia y Eslovaquia presentan un compromiso más débil, con políticas limitadas, falta de obligatoriedad o retrocesos en la enseñanza de LE, lo que les aleja de las metas establecidas a nivel europeo. Esta brecha revela una falta de armonización en las estrategias educativas del continente.

A lo largo de este capítulo hemos recorrido diferentes dimensiones de la política lingüística educativa en la UE y hemos constatado una realidad inquietante: el discurso político sobre el multilingüismo no se corresponde con la práctica institucional real. Aunque los EM proclaman

su compromiso con la diversidad lingüística y promueven el aprendizaje de LE como un valor común, las decisiones concretas que configuran los sistemas escolares — en términos de edad de introducción, intensidad horaria, obligatoriedad o acceso en distintos itinerarios — muestran una aplicación fragmentada, desigual y, en muchos casos, insuficiente. Coincidimos con Del Valle *et al.* (2020) en que el pluralismo lingüístico se presenta en muchas ocasiones como una bandera ideológica, pero carece del respaldo estructural que haría posible su traducción efectiva en el currículo. Así, la heterogeneidad termina siendo gestionada desde la retórica, pero no desde la distribución justa de los recursos, las oportunidades y el reconocimiento.

Hemos visto cómo instrumentos como el MCER, aunque concebidos como mecanismos de convergencia y comparabilidad, refuerzan la ilusión de una política lingüística homogénea, cuando en realidad permiten mantener diferencias profundas entre países, regiones e itinerarios educativos.³⁰ Como advierten Byram & Parmenter (2012), la estandarización de objetivos no garantiza por sí sola la equidad en el acceso al multilingüismo, especialmente cuando las condiciones de enseñanza, los marcos normativos y los recursos disponibles siguen estando determinados por lógicas nacionales desiguales.

Esta contradicción no es menor. El acceso a las lenguas no es un lujo académico, sino un derecho formativo fundamental, ligado a la participación democrática, la movilidad, la empleabilidad y la ciudadanía europea. Cuando dicho acceso se restringe o se fragmenta, como ocurre con frecuencia en la educación obligatoria y particularmente en la formación profesional, no solo se limita el desarrollo individual del alumnado, sino que se reproduce una arquitectura social jerarquizada basada en el capital lingüístico (Bourdieu, 1982; Heller, 2011).

Frente a este panorama, creemos firmemente que no basta con afirmar que el multilingüismo es un valor europeo: es necesario

³⁰ La comparabilidad que propone el MCER es, en muchos casos, superficial: mide productos (niveles de competencia) sin atender a los procesos sociopolíticos que los condicionan. En consecuencia, dos estudiantes clasificados como A2 pueden haber transitado experiencias educativas profundamente desiguales. Además, su enfoque centrado en la funcionalidad comunicativa tiende a reforzar el dominio de ciertas lenguas — como el inglés — y a desplazar del espacio curricular a las lenguas minorizadas, regionales o indígenas, cuya inclusión requiere marcos críticos y contextualmente arraigados (Hélot, 2012).

garantizar con políticas vinculantes, criterios comunes y condiciones nucleares que permitan a todos los estudiantes, independientemente de su origen o trayecto educativo, acceder de forma real y sostenida a una formación lingüística plural.

Como investigadoras y ciudadanas críticas, reclamamos una Glotopolítica activa, comprometida con la justicia lingüística y con el cierre de la brecha entre lo que se promete y lo que se implementa. Solo así el multilingüismo dejará de ser un horizonte idealizado para convertirse en una herramienta concreta de transformación educativa y social. ¿De qué sirve proclamar el multilingüismo como principio rector de la ciudadanía europea, si seguimos permitiendo que su acceso dependa del azar geográfico, del itinerario educativo o de la voluntad política nacional?

4.2.2. *Mercosur*

En el marco del proceso de integración regional sudamericano, el Mercosur ha desarrollado, desde su constitución formal en 1991, una agenda educativa que ha ido consolidándose progresivamente como uno de los pilares estratégicos del bloque. Si bien la dimensión educativa no estuvo en el centro de la propuesta original — centrada fundamentalmente en la integración económica y comercial—, desde los primeros lineamientos establecidos en el *Plan Trienal del Sector Educativo del Mercosur* (1992), se observa una voluntad institucional de avanzar hacia una cooperación educativa estructurada, que reconozca la importancia del conocimiento, la formación ciudadana y la diversidad cultural como ejes fundamentales para la consolidación de un espacio común regional.

En este sentido, tal como afirman Rubio Scola & Pozzo (2023), a lo largo de sus más de treinta años de trayectoria, el Mercosur ha ido configurando un corpus de políticas orientadas a favorecer la articulación entre los sistemas educativos de los Estados Parte (EP) y Estados Asociados (EA), promoviendo principios de equidad, inclusión y respeto por la diversidad. En particular, la dimensión lingüística ha adquirido progresiva centralidad dentro de esta agenda educativa, en consonancia con una visión integracionista que reconoce el valor

estratégico del multilingüismo y el potencial de las lenguas como vectores de identidad, ciudadanía y soberanía cultural.

La promoción del aprendizaje y uso compartido del español, el portugués y el guaraní — junto con el reconocimiento de lenguas indígenas y lenguas de reciente migración (LRMM) — constituye uno de los aspectos más significativos de esta política regional, en tanto expresa una voluntad de superar el monolingüismo estatal y de construir una ciudadanía lingüísticamente consciente en el espacio regional. Iniciativas como el *Programa de Escuelas Interculturales de Frontera* o el *Sistema de Información Educativa del Mercosur (SIMERCOSUR)* reflejan esa orientación, al vincular los objetivos de integración con prácticas pedagógicas concretas en contextos sociolingüísticos diversos.

Sin embargo, tal como advierten Rubio Scola & Pozzo (2023), la distancia entre las formulaciones normativas del Mercosur y su implementación efectiva a nivel nacional sigue siendo uno de los principales desafíos del bloque. La traducción de los compromisos regionales en acciones concretas dentro de cada sistema educativo implica una compleja articulación entre marcos legales supranacionales y políticas educativas nacionales, las cuales responden a realidades institucionales, históricas y sociopolíticas muy disímiles. En este contexto, cobran relevancia aspectos como la adaptación de los programas curriculares, la formación inicial y continua del profesorado, la disponibilidad de recursos didácticos pertinentes, y las estrategias institucionales para fomentar la enseñanza de lenguas en clave regional.

Desde esta perspectiva, el análisis comparado que aquí se propone tiene como objetivo principal indagar de qué manera los Estados Parte del Mercosur — Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Venezuela — han interpretado, adoptado o resistido las orientaciones lingüístico-educativas emanadas del bloque.³¹ Se trata de evaluar no solo el grado de alineación normativa entre las políticas regionales y las estrategias nacionales, sino también de identificar experiencias

³¹ Venezuela se encuentra actualmente suspendida del bloque debido al incumplimiento de los principios establecidos en el Protocolo de Ushuaia sobre compromiso democrático. En cuanto a Bolivia, aunque su adhesión fue aprobada en 2015, el proceso de ratificación por parte de los parlamentos de todos los Estados Parte aún no ha sido finalizado.

destacables, puntos críticos y tensiones derivadas del encuentro entre lógicas soberanas y dinámicas supranacionales. Particular atención se prestará a la forma en que cada país ha abordado la enseñanza de lenguas extranjeras y regionales en el nivel educativo obligatorio, así como a los dispositivos institucionales que buscan legitimar el multilingüismo como valor formativo, identitario y político.

El abordaje histórico adoptado permite, además, contextualizar las transformaciones del Mercosur educativo en relación con los cambios ideológicos que atravesaron la región en las últimas décadas. Como se ha desarrollado anteriormente, durante el ciclo progresista que caracterizó buena parte del período 2003–2015, el bloque experimentó un viraje hacia una integración de carácter estratégico y multidimensional, que incluyó un renovado interés por las políticas educativas y culturales.³² En ese marco, se impulsaron acciones orientadas a fortalecer una ciudadanía sudamericana activa, con conciencia lingüística y pertenencia identitaria regional. No obstante, este proceso fue interrumpido por el retorno de gobiernos de orientación neoliberal entre 2010 y 2022, que replegaron al Mercosur hacia su función aduanera, debilitando los mecanismos de cooperación en educación y relegando las políticas lingüísticas a un segundo plano (Rubio Scola & Pozzo 2023).³³

³² Durante el ciclo progresista en América del Sur, los gobiernos que marcaron este período fueron los de Lula da Silva (2003–2010) y Dilma Rousseff (2011–2016) en Brasil; Néstor Kirchner (2003–2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007–2015) en Argentina; Tabaré Vázquez (2005–2010) y José Mujica (2010–2015) en Uruguay; Fernando Lugo (2008–2012) en Paraguay; Hugo Chávez (2002–2013) y Nicolás Maduro (desde 2013) en Venezuela; y Evo Morales (2006–2019) en Bolivia. Todos estos mandatarios impulsaron proyectos con fuerte contenido redistributivo, nacionalista y regionalista, contribuyendo al fortalecimiento de una agenda integracionista en el seno del Mercosur.

³³ El giro hacia gobiernos de orientación neoliberal en la región se manifestó en el ascenso de liderazgos que promovieron políticas de apertura económica, desregulación y repliegue de los mecanismos de integración regional. Entre ellos se destacan: Mauricio Macri en Argentina (2015–2019), Sebastián Piñera en Chile (2010–2014 y 2018–2022), Pedro Pablo Kuczynski en Perú (2016–2018), Juan Manuel Santos (2010–2018) e Iván Duque (2018–2022) en Colombia, Michel Temer (2016–2018) y Jair Bolsonaro (2019–2022) en Brasil, Luis Lacalle Pou en Uruguay (desde 2020), y Horacio Cartes (2013–2018) junto a Mario Abdo Benítez (2018–2023) en Paraguay. Estos gobiernos contribuyeron al debilitamiento de instancias como UNASUR y al fortalecimiento de esquemas centrados en tratados de libre comercio, en detrimento de la cooperación educativa y cultural en el marco del Mercosur (Barceló, 2022).

En la coyuntura actual, caracterizada por el retorno de liderazgos políticos con una agenda integradora y por la reactivación de proyectos regionales, se reabre la posibilidad de repensar el lugar de la educación — y en particular, de las lenguas — en la construcción de una ciudadanía regional crítica, intercultural y multilingüe. En este sentido, han reaparecido actores con una orientación estratégica en favor de la integración regional. Así lo expresó el presidente brasileño Luiz Inácio Lula da Silva tras su victoria electoral en 2022, al declarar: «Retomaremos la política exterior soberana, altiva y activa, promoviendo el diálogo democrático y respetando la autodeterminación de los pueblos» (Torrado, 2022). Diversos estudios, entre ellos el de la *Red Argentina de Profesionales para la Política Exterior* (2022), subrayan que una integración sostenida requiere de una base social amplia que permita consolidarla como política de Estado.

En esta línea, el presente estudio busca mostrar, en retrospectiva histórica, cómo las políticas de integración regional impulsadas a comienzos del siglo XXI impactaron en la legislación educativa de los países del Mercosur y, específicamente, en las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en la región. Si bien se reconoce la complejidad de los sistemas educativos de los diferentes Estados y sus particularidades estructurales, se sostiene que una comparación a escala regional puede ofrecer claves interpretativas valiosas para reflexionar sobre los desafíos actuales en torno a la educación, la identidad y la integración estratégica en el contexto lingüístico del bloque.

4.2.2.1. República Argentina

La implementación de las directrices del Mercosur en Argentina ha sido un proceso complejo y multifacético, orientado a promover el aprendizaje de lenguas y el multilingüismo en el contexto de la integración regional. Este esfuerzo se ha materializado a través de diversas estrategias y programas que buscan articular las orientaciones regionales con las particularidades del sistema educativo nacional. En este contexto, Argentina ha desarrollado acciones específicas tanto en relación con las LO del bloque como con las LRMM, consolidando una línea de intervención educativa que, si bien enfrenta aún condiciones adversas,

avanza hacia una mayor articulación entre diversidad lingüística y ciudadanía regional.

En el marco de la *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*, art. 52 (Congreso de la Nación Argentina, 2006) la enseñanza de al menos una LE es obligatoria en todos los niveles primario y secundario del sistema educativo argentino, aunque su implementación concreta varía según la jurisdicción. En este escenario, el inglés se ha consolidado como la opción predominante en la mayoría de las instituciones de nivel secundario, donde su enseñanza es ampliamente obligatoria. No obstante, esta política convive con otra dimensión fundamental del sistema educativo: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), también establecida por la misma Ley como una modalidad específica orientada a garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que respete y promueva sus LM/L1, cosmovisiones y formas de vida. Provincias como Chaco, Formosa, Salta, Misiones o Neuquén han desarrollado experiencias significativas al incorporar lenguas originarias como el guaraní, el qom, el wichí, el mapuche o el mbyá guaraní en sus planes escolares, acompañadas por acciones de formación docente intercultural, producción de materiales específicos y participación activa de las comunidades.

Aunque el español es la LM/L1 del 98,72 % de la población argentina (Moreno Fernández & Álvarez Mella, 2024: 34), el país alberga un notable patrimonio lingüístico originario, con pueblos como los kolla, mapuche, guaraní, toba, wichí o diaguita-calchaquí, entre otros, que suman más de 1.306.730 personas (Moreno Fernández & Álvarez Mella, 2024: 44). Si bien existen pocos monolingües en lenguas indígenas, se observa un bilingüismo diglósico que implica formas particulares de contacto con el español, con fenómenos como los cambios de código (Ávila, 2006). Frente a esta realidad, la citada *Ley de Educación Nacional* (cap. XI, pág. 11) incorpora la EIB como modalidad que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación que fortalezca su lengua, cosmovisión e identidad y promueva un diálogo intercultural (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

Sin embargo, las políticas lingüísticas han sido objeto de múltiples críticas. Albarracín y Alderetes (2003a) denuncian la persistencia de una lógica opresiva que privilegia el español estándar en detrimento de las

lenguas vernáculas y de las propias variedades del español influenciadas por estas. En las escuelas con EIB, las materias se imparten mayoritariamente en español, relegando la lengua indígena a un rol subordinado. Asimismo, cuestionan la regionalización curricular como un proceso muchas veces desinformado y asimilacionista (Albarracín y Alderetes, 2003b). En muy pocos casos las comunidades han podido diseñar propuestas educativas propias centradas en sus repertorios lingüísticos. Esta situación se agrava, según Armendáriz (2000), por la falta de una norma estable del español en contextos de contacto, lo que afecta tanto a docentes como a estudiantes, quienes se ven inmersos en situaciones lingüísticas híbridas que no coinciden ni con la norma estándar ni con variedades regionales consolidadas, derivando frecuentemente en fracaso escolar. En este sentido, Pozzo (2009) señala que:

Si a esto se le suma la inexorable consagración del inglés como lengua franca en el mundo, las posibilidades reales de las políticas educativas multilingües constituyen un verdadero reto para los Estados. La problemática trasciende la situación argentina, para despertar interrogantes que atañen a la preservación de la diversidad lingüística y cultural a nivel supranacional. Y cuando hablamos de diversidad se abre el complejo panorama de las lenguas originarias y su preservación.

En paralelo, Argentina ha promovido decididamente la enseñanza del portugués, en coherencia con los objetivos del Mercosur en cuanto a la integración hispano-lusófona. La presencia del portugués se ha expandido tanto en la educación secundaria como en la formación docente, especialmente en provincias fronterizas con Brasil como Misiones, Corrientes o Entre Ríos, donde se han desarrollado programas paralelos para su incorporación curricular. Uno de los dispositivos más significativos en este sentido ha sido el *PEIF*, impulsado por los Ministerios de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay en conjunto con el Sector Educativo del Mercosur. Este programa, aprobado formalmente en 2021, tiene por objetivo promover la educación intercultural en zonas limítrofes mediante experiencias educativas bilingües o multilingües que valoren las lenguas y culturas locales. En el caso argentino, el *PEIF* ha favorecido la implementación

de modelos educativos binacionales, el intercambio de docentes y estudiantes y la producción de materiales pedagógicos conjuntos en español y portugués. Se busca así desarrollar un perfil de egresado consciente de su rol como ciudadano del Mercosur, con capacidad para interactuar lingüísticamente en contextos interculturales diversos.

Asimismo, la incorporación del portugués se complementa con iniciativas como la promoción del *Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Lengua Española y Portuguesa*, que ha permitido a estudiantes de profesorado de lenguas realizar estancias académicas en instituciones de países vecinos, favoreciendo la inmersión lingüística y la articulación curricular regional. Estas políticas no solo mejoran la competencia comunicativa de los futuros docentes, sino que amplían su proyección profesional y consolidan redes académicas transnacionales.

No menos relevante es la participación de Argentina en programas como *MARCA* y el *SIMERCOSUR* que, si bien como dijimos, no son programas exclusivamente lingüísticos, han favorecido de forma indirecta el multilingüismo a través del contacto académico entre hablantes de español y portugués. En estos contextos, la movilidad estudiantil y docente ha generado una demanda creciente por competencias lingüísticas en la lengua del otro, lo que ha motivado a muchas universidades argentinas a reforzar sus propuestas de enseñanza de portugués como LE1/L2 y, en menor medida, de español para extranjeros.

Finalmente, la celebración del *Día del MERCOSUR Escolar*, cada 26 de marzo, ha sido utilizada por el Ministerio de Educación argentino como una instancia pedagógica para trabajar en las aulas contenidos vinculados a la integración regional, la diversidad cultural y el multilingüismo. A través de la *Colección MERCOSUR*, disponible en el portal *Educ.ar*, se han difundido propuestas didácticas que incluyen actividades literarias, talleres, proyectos interdisciplinarios y secuencias sobre la identidad regional, donde el uso compartido del español y del portugués — junto a referencias a lenguas originarias — se vuelve una herramienta para pensar la ciudadanía desde una perspectiva plural y transfronteriza.

El EE educativo de Argentina en el marco del Mercosur muestra, pues, una voluntad clara de alinear sus prácticas con los principios regionales de amalgama cultural y multilingüismo. Aunque la

implementación no ha sido homogénea y enfrenta desafíos estructurales — relacionados con la formación docente, la disponibilidad de recursos y las condiciones socioeducativas de las comunidades—, los avances registrados, particularmente en zonas fronterizas e interculturales, evidencian una apuesta estratégica por transformar la riqueza lingüística en una herramienta de justicia educativa.

Planteado el caso argentino, comprobamos que nos ofrece un terreno fértil para reflexionar sobre las complejidades de implementar una política lingüística que sea coherente con los principios del Mercosur y, al mismo tiempo, con las demandas de una ciudadanía culturalmente diversa. Lo que observamos es un sistema que avanza en múltiples direcciones: por un lado, consagra el derecho a una educación multilingüe — mediante la obligatoriedad de LE y la implementación de programas como la EIB — y, por otro, mantiene jerarquías lingüísticas que subordinan las lenguas originarias a un plano residual o simbólico. Estas contradicciones no son fortuitas: responden a una historia educativa construida sobre la centralidad del español estándar como lengua de nación, de modernidad y de ciudadanía. En ese marco, las otras lenguas — ya sean indígenas, regionales o de integración — deben disputar espacios constantemente, no solo en el currículo, sino también en los imaginarios pedagógicos y políticos que definen qué lenguas importan.

Este modelo reproduce lo que Del Valle *et al.* (2020) denomina una «inclusión nominal», es decir, la presencia de la diversidad en el discurso institucional sin una transformación real de las condiciones que regulan su legitimidad y reproducción. La política lingüística se convierte así en un dispositivo de reconocimiento sin redistribución, que ofrece visibilidad sin garantía de agencia, sin acceso estructurado, sostenido y protegido a la lengua propia, por lo que no hay equidad educativa posible.

Frente a ese escenario, valoramos las acciones que se han desplegado desde diversos niveles del Estado para fortalecer la enseñanza del portugués, impulsar el PEIF o desarrollar materiales didácticos multilingües que pongan en diálogo lenguas nacionales, regionales y de integración. Sin embargo, reconocemos que muchas de estas políticas siguen dependiendo de la iniciativa de actores locales o de proyectos

regionales que carecen de continuidad presupuestaria y política. La articulación entre el multilingüismo como principio normativo y su traducción efectiva en las aulas sigue siendo una tarea pendiente, especialmente en lo que refiere a la formación docente, la estabilidad institucional de los programas y la capacidad de las comunidades para participar activamente en la definición de sus propios modelos lingüístico–educativos.

Sabemos que Argentina posee un capital simbólico y político significativo para impulsar un modelo de agregación que no se limite a enseñar LE, sino que convierta la heterogeneidad lingüística interna en eje de su propuesta pedagógica. Sin embargo, la hegemonía persistente del inglés como lengua franca global, sumada a la fragilidad de las políticas para las lenguas indígenas, evidencia que el sistema aún opera bajo una lógica de estratificación lingüística, donde unas lenguas abren puertas y otras apenas sobreviven en los márgenes.

El esfuerzo argentino en el marco del Mercosur ha producido avances notables en términos de cooperación y visibilización de la diversidad lingüística. Pero si aspiramos a que esta sea más que un principio decorativo o conmemorativo, necesitamos asumir que una verdadera política educativa de integración no puede seguir depositando la carga del multilingüismo en los márgenes del sistema. ¿Seremos capaces de construir un modelo educativo que, en lugar de gestionar la diferencia, la sitúe en el centro del derecho a aprender y enseñar en todas las lenguas que nos constituyen?

4.2.2.2. República Federativa del Brasil

La adopción de medidas alineadas con los objetivos del Mercosur en Brasil ha implicado un EE sostenido en políticas educativas orientadas a fortalecer el aprendizaje de lenguas y a consolidar el multilingüismo como nexo regional. En este país, donde el portugués es lengua hegemónica y coexiste con una notable diversidad lingüística — incluidas lenguas indígenas y de inmigración—, las acciones promovidas desde el bloque han encontrado una implementación particular, marcada por asimetrías internas, avances normativos y experiencias institucionales innovadoras.

Uno de los ejes más relevantes ha sido la promoción del español como LE en el sistema educativo.³⁴ A partir de la promulgación de la *Ley N.º 11.161* (Brasil, 2005), conocida como la *Ley del Español*, se estableció la obligatoriedad de ofrecer esta lengua en la educación secundaria, con la finalidad de responder al proceso de integración regional en curso y mejorar las competencias comunicativas con los países hispanohablantes del bloque. Sin embargo, esta disposición fue revertida en 2017 con la reforma de la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*, cuando se aprobó la *Ley N.º 13.415* (Brasil, 2017), que eliminó dicha obligatoriedad y dejó a criterio de los Estados y municipios la inclusión del español como lengua optativa (Tallei, 2017). Esta regresión normativa supuso una pérdida de impulso para el enfoque de articulación plural del Mercosur, aunque en algunos territorios — especialmente los limítrofes, como Rio Grande do Sul, Paraná o el estado de Amazonas — la enseñanza del español se ha mantenido con fuerza gracias al esfuerzo de gobiernos locales, iniciativas regionales y comunidades educativas conscientes del valor estratégico de esta lengua en contextos fronterizos (Toledo *et al.*, 2019).

En paralelo, la enseñanza de LE en la educación básica brasileña ha adquirido un papel central en las definiciones curriculares. En el nivel Fundamental II (del 6.º al 9.º año), el currículo nacional establece la obligatoriedad de una LE, siendo el inglés la opción predominante. Esta orientación se consolida en la educación secundaria con la inclusión del inglés como obligatorio desde 2016, en el marco de la *Base Nacional Común Curricular* (Ministério da Educação, 2018). No obstante, un cambio significativo ocurrió en junio de 2024, cuando el Senado brasileño aprobó una reforma educativa que restaura la enseñanza obligatoria del español junto al inglés en los tres últimos años de la secundaria. Esta medida, impulsada por la senadora Dorinha Seabra, busca atender las demandas de la comunidad educativa y fortalecer los lazos con América Latina, en consonancia con los principios del Mercosur (Infobae, 2024). La nueva legislación contempla además la incorporación de otras LE según pertinencia regional, como el francés

³⁴ La enseñanza del español en Brasil tiene antecedentes que se remontan a 1919, cuando se implementó en el Colegio Pedro II de Río de Janeiro (Pinto & Bugel, 2022).

en zonas fronterizas con la Guayana Francesa y permite la enseñanza de lenguas patrimoniales — alemán, italiano — en contextos específicos del sur del país (La Vanguardia, 2024). Esta ampliación del marco multilingüe representa una oportunidad para avanzar hacia una política lingüística coherente con las dinámicas locales y los compromisos regionales.

A su vez, Brasil ha mostrado una participación sostenida en el PEIF, el cual constituye una de las apuestas más concretas del Mercosur por el multilingüismo en la educación básica. En las zonas de frontera con Argentina, Paraguay y Uruguay, se han desarrollado propuestas pedagógicas bilingües que no solo incluyen el español y el portugués, sino que también promueven la valorización de los rasgos culturales locales y la cooperación transfronteriza entre escuelas. El PEIF en Brasil ha sido implementado principalmente en el sur del país, donde existen experiencias educativas de codocencia, producción de materiales binacionales y prácticas escolares compartidas entre estudiantes de diferentes nacionalidades. Estas acciones, si por un lado han encontrado límites administrativos y políticos en cuanto a su continuidad (Fronteiras Culturais, 2020), por otro, han contribuido al fortalecimiento de la convivencia intercultural, a la formación de identidades regionales híbridas y al desarrollo de competencias lingüísticas funcionales para la vida cotidiana en contextos de frontera.

En el ámbito universitario, destaca la creación en 2010 de la *Universidade Federal da Integração Latinoamericana* (UNILA), una institución pública de educación superior situada en Foz do Iguaçu, en la triple frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay. La UNILA representa un modelo inédito de universidad concebida desde sus orígenes para operar en clave regional y multilingüe. Sus carreras de grado y posgrado se ofrecen en portugués y español y la comunidad estudiantil está compuesta en su mayoría por alumnos provenientes de diversos países latinoamericanos. Esta universidad no solo cumple funciones formativas, sino que actúa como un espacio de producción de conocimiento y de cooperación académica orientado a los problemas comunes del continente. En este sentido, la UNILA se ha consolidado como un dispositivo clave de diplomacia académica del Mercosur y un laboratorio pedagógico para la convivencia lingüística (Spyer, 2017).

Por otro lado, cabe señalar que el EE en políticas educativas lingüísticas no se ha limitado a las LO del bloque. La cuestión de las lenguas indígenas ha cobrado creciente importancia, tanto en términos simbólicos como en acciones concretas. La *Constitución Federal de 1988* reconoció los derechos lingüísticos de los pueblos originarios y, desde entonces, diversos programas han buscado garantizar una educación escolar indígena específica, diferenciada, bilingüe e intercultural. El Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI), ha impulsado acciones para la formación de profesores indígenas, la elaboración de materiales didácticos en lenguas originarias y el reconocimiento de escuelas gestionadas por las propias comunidades. En la actualidad, se reconocen oficialmente más de 30 lenguas indígenas utilizadas como lenguas de instrucción en escuelas de la Amazonía, el Nordeste y el Centro–Oeste del país. Aunque estas iniciativas se inscriben en el marco de las políticas nacionales, su implementación dialoga directamente con objetivos del Mercosur en cuanto a la preservación y promoción del multilingüismo regional.

A pesar de estos avances, el escenario brasileño presenta disyuntivas importantes para consolidar una política lingüística regional robusta. Entre ellos, se encuentra la falta de continuidad en las acciones nacionales, la desigualdad en la formación docente en regiones periféricas y la fragilidad institucional de los programas de cooperación transfronteriza cuando dependen exclusivamente del impulso local. Asimismo, la distancia entre los marcos normativos brasileños y las orientaciones del Mercosur evidencia la necesidad de una mayor coordinación política y administrativa que asegure la sostenibilidad de las acciones multilingües en el mediano y largo plazo.

Así, el caso de Brasil muestra que, si bien el EE en políticas educativas ha generado experiencias valiosas, su continuidad y expansión dependen de una planificación estructural, una visión del Estado y una articulación regional que conciba el multilingüismo no como un aspecto marginal, sino como un elemento central para la armonización y la equidad en el ámbito educativo. Todo ello nos invita a cuestionar no tanto la presencia de políticas lingüísticas, sino la forma en que estas son concebidas y sostenidas en el tiempo. Lo que

observamos no es una ausencia de iniciativas, sino una divergencia constante entre voluntad política, coyuntura legislativa y arraigo institucional. Brasil ha demostrado una capacidad notable para generar experiencias pioneras en educación multilingüe — como el PEIF, la UNILA o los programas de enseñanza de lenguas indígenas—, pero muchas de estas iniciativas funcionan más como islas de innovación que como parte de un proyecto estatal articulado. Esa discontinuidad revela una fragilidad de fondo: el multilingüismo, lejos de consolidarse como política formal, opera aún como un suplemento, algo que se agrega pero que no redefine el núcleo del sistema educativo.

Nos resulta especialmente significativo cómo, en este contexto, las lenguas siguen organizándose en un régimen de relevancia: unas son vistas como estratégicas, útiles o globales (el inglés, por ejemplo), y otras como identitarias, periféricas o complementarias (como las lenguas indígenas o el español en determinadas regiones). Esta distribución no es neutra: configura una pedagogía de la diferencia donde se produce ciudadanía desigual, al tiempo que se consolida una idea de lengua como herramienta técnica, desvinculada de los sujetos y sus derechos colectivos. No es casual, por tanto, que la reinstauración del español como lengua obligatoria en secundaria haya tenido que surgir desde una demanda social y no como parte de una visión de armonización consolidada desde el centro del aparato estatal.

Lo que está en juego, más allá del número de lenguas ofrecidas o enseñadas, es qué modelo de sociedad se proyecta desde el currículo, qué lenguas se autoriza a significar y representar, y cuáles quedan limitadas a su valor ornamental o patrimonial. En el caso de Brasil, esta pregunta se vuelve más urgente por su peso demográfico, político y cultural en el bloque regional. La oportunidad de construir una política lingüística verdaderamente transformadora está latente, pero requiere más que reformas legales o programas piloto: exige una transformación del imaginario lingüístico nacional, que conciba el multilingüismo no como una respuesta a las fronteras, sino como una forma de pensar la educación desde la pluralidad. En este escenario, ¿podremos dejar de pensar las lenguas como opciones curriculares y empezar a pensarlas como condiciones de justicia?

4.2.2.3. República del Paraguay

El EE de Paraguay en políticas educativas ha estado profundamente influenciado por su realidad sociolingüística única y por los compromisos adquiridos en el marco del Mercosur. Como nación bilingüe, con el español y el guaraní como LO, Paraguay ha implementado diversas estrategias para promover el aprendizaje de lenguas y el multilingüismo, en consonancia con los objetivos de integración regional.

Como ya hemos mencionado en los apartados anteriores, un hito significativo en este contexto fue la promulgación de la *Constitución de 1992*, que reconoció al guaraní como idioma oficial junto al español, sentando las bases para una educación bilingüe en el país. Este reconocimiento constitucional llevó al desarrollo de políticas educativas que incorporan tanto el español como el guaraní en el currículo escolar, con el objetivo de preservar la lengua indígena y fomentar una identidad nacional colectiva. Sin embargo, la materialización de esta política lingüística ha enfrentado obstáculos persistentes, como observamos en la mayoría de los países analizados, como son la escasez de materiales didácticos adecuados, la falta de estandarización del guaraní y la necesidad de una formación docente especializada en ambas lenguas (Hauck, 2014; Melià, 1999).

Paralelamente, Paraguay ha desarrollado políticas orientadas a la enseñanza de LE, entre las cuales, una vez más, el inglés ocupa un lugar preponderante. La *Ley N.º 5031*, promulgada en 2013, establece la inclusión obligatoria del inglés en la malla curricular de la educación pública desde el preescolar hasta el tercer año de la educación media, cuya implementación efectiva comenzó en 2017 (Congreso de la Nación Paraguaya, 2013). Esta legislación marca un punto de inflexión en la planificación lingüística nacional, al vincular el aprendizaje del inglés con la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para los retos de la globalización. No obstante, su aplicación práctica ha enfrentado dificultades similares a las de la educación bilingüe, como la limitada formación docente, la carencia de recursos pedagógicos y las desigualdades entre áreas urbanas y rurales (Gracia-Tabuenca *et al.*, 2024).

En el ámbito de la cooperación regional, Paraguay ha participado activamente en el PEIF, una de las iniciativas educativas más relevantes del Mercosur en materia de integración. En las escuelas paraguayas participantes, se han implementado prácticas pedagógicas que incluyen el español y el guaraní, así como el portugués en áreas fronterizas con Brasil, generando espacios de aprendizaje intercultural que favorecen el entendimiento mutuo y la cooperación regional (Fronteiras Culturais, 2020). Además, la *Ley N.º 4.251* (Congreso Nacional de la República del Paraguay, 2010) establece la promoción de las dos LO del país, garantizando derechos lingüísticos a la población y reforzando el compromiso del Estado con el bilingüismo. Esta legislación subraya la importancia de ofrecer servicios estatales en ambas lenguas y de implementar planes educativos que reflejen la diversidad lingüística de la nación.

A pesar de estos avances, persisten factores que condicionan la eficacia de las políticas bilingües en Paraguay. Entre ellos se destacan las presiones sociolingüísticas entre el prestigio del español y el uso cotidiano del guaraní, la ausencia de una planificación lingüística completa y las diferencias de acceso a una educación multilingüe de calidad en distintas regiones del país (Rotela Riveros, 2024). Estas brechas, tanto ideológicas como materiales, han sido objeto de análisis en estudios comparativos que evidencian la necesidad de reforzar la capacidad estatal en materia de gestión lingüística.³⁵ Estas cuestiones resaltan la necesidad de un EE continuo y coordinado para superar las barreras que aún limitan el pleno desarrollo del multilingüismo en el país.

En este sentido, el compromiso del país con la promoción de sus LO y de LE en el ámbito educativo constituye una apuesta significativa por la valorización de su patrimonio cultural y lingüístico. Sin embargo, la efectividad de estas políticas dependerá de la capacidad del Estado para abordar los desafíos mencionados y articularse con las estrategias impulsadas por el Mercosur.

El caso paraguayo interpela directamente nuestra comprensión del vínculo entre oficialidad lingüística, política educativa y soberanía

³⁵ Para profundizar sobre la situación bilingüe en Paraguay, remitimos a Riveros Zelaya (2020).

cultural. Efectivamente, Paraguay presenta un escenario singular: es el único país del Mercosur en el que una lengua indígena — el guaraní — posee rango de cooficialidad con el español desde la *Constitución de 1992*. Sin embargo, este reconocimiento legal no ha logrado traducirse en una equidad efectiva en los usos y funciones de ambas lenguas en los diversos ámbitos institucionales.

Tal como señala Melià (1999), la oficialización del guaraní no ha implicado una descolonización del imaginario lingüístico nacional. Persisten fuertes jerarquías simbólicas que asignan al español un estatus de lengua de prestigio, modernidad y movilidad social, mientras que el guaraní, pese a su vitalidad demográfica, permanece confinado a contextos familiares o informales. Esta situación responde, como advertía Hauck (2014), a una Glotopolítica de la desigualdad: se promulgan marcos normativos bilingües, pero sin el sustento de una planificación lingüística coherente y dotada de recursos.

La presencia del inglés en el sistema educativo paraguayo, en línea con una orientación glotopolítica globalizante, responde a criterios de competitividad internacional más que a una reflexión situada sobre las necesidades lingüísticas del país. Esta tendencia es coherente con lo que Phillipson (1992) denomina imperialismo lingüístico, donde esta lengua se convierte en un capital simbólico asociado al éxito, desplazando otras lenguas nacionales o regionales a un plano secundario dentro del sistema educativo.

El compromiso de Paraguay con el bilingüismo oficial y la apertura al aprendizaje de LE requiere, por tanto, una reformulación glotopolítica, que supere el formalismo normativo y apueste por una planificación lingüística unificadora, equitativa y crítica. Una que desmonte las asimetrías heredadas del colonialismo lingüístico y que articule una ciudadanía inclusiva desde lo lingüístico. Coincidimos con Ruiz Vieyetz (2023) en que el reconocimiento constitucional de la diversidad lingüística debe ir acompañado de mecanismos jurídicos y políticos que garanticen su efectividad, evitando que las lenguas minorizadas sean atrapadas en un marco de oficialidad simbólica sin contenido operativo.

4.2.2.4. República Oriental del Uruguay

Una de las principales estrategias implementadas por Uruguay en el marco de las políticas lingüísticas y educativas es el ya mencionado PEIF. En el caso uruguayo, las escuelas participantes han adoptado prácticas pedagógicas que incorporan ambas lenguas, facilitando la comunicación y el entendimiento mutuo entre comunidades fronterizas. Además del PEIF, Uruguay ha desarrollado políticas nacionales orientadas a la promoción del multilingüismo. La *Ley General de Educación N.º 18.437 (Asamblea General de la República Oriental del Uruguay, 2008)* establece la importancia de la enseñanza de LE en el sistema educativo (Barrios, 2016), reconociendo el valor del aprendizaje de lenguas como herramienta para la integración regional y global (ANEP, s.f.–a.). En este contexto, se han implementado diversas iniciativas que buscan ampliar el acceso y la calidad de la enseñanza de LE, siendo el inglés una de las lenguas prioritarias. En 1995, se estableció que el inglés fuera la única LE de enseñanza obligatoria en la educación media, tanto pública como privada (IUSUR, s.f.). Esta decisión respondió a la necesidad de unificar la política lingüística en el nivel medio y fortalecer la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes uruguayos. Posteriormente, desde 2008, su obligatoriedad se extendió también a la educación primaria.³⁶

En el ámbito de la educación superior, también Uruguay ha participado activamente en programas de movilidad académica promovidos por el Mercosur, como el *Programa MARCA*. Sin embargo, a pesar de estos avances, Uruguay todavía tiene un largo camino por recorrer en la puesta en marcha de una política multilingüe robusta. La hegemonía del español como lengua hegemónica en la educación y en

³⁶ Ante la escasez de docentes especializados, el Estado uruguayo implementó el programa «Ceibal en Inglés», una estrategia pionera basada en la enseñanza remota mediante videoconferencia, que permite a estudiantes de todo el país — incluso en contextos rurales — recibir clases de inglés impartidas por profesores nacionales e internacionales (British Council, s.f.; Plan Ceibal, s.f.). Esta experiencia ha sido reconocida como un modelo exitoso de innovación educativa que combina tecnología, inclusión y formación lingüística. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha complementado esta política mediante la creación de materiales específicos adaptados al contexto nacional, como la serie de libros *#LivingUruguay*, que articulan contenidos de lengua inglesa con referencias culturales locales (ANEP, s.f.–b).

la esfera pública ha limitado el alcance real de otras lenguas, incluso cuando existen normativas y programas que las reconocen formalmente. Según Behares *et al.* (2012), aunque se han hecho esfuerzos por incluir otras lenguas como el portugués, el guaraní, las lenguas de señas o incluso el yiddish en los debates públicos, su implementación efectiva ha sido parcial, fragmentaria y, en muchos casos, simbólica. Las políticas lingüísticas uruguayas han avanzado más en términos declarativos que en prácticas pedagógicas sostenidas y requieren de mayor articulación institucional, inversión y formación docente continua. A esto se suma la necesidad de diversificar la oferta lingüística más allá del inglés, incorporando criterios de inclusión lingüística y territorial. En este sentido, el EE de Uruguay en políticas lingüísticas refleja una clara intención de alinearse con los objetivos del Mercosur en cuanto a la promoción del multilingüismo y la integración regional, aunque su consolidación depende de superar limitaciones estructurales y avanzar hacia una planificación coherente y situada.

El contexto uruguayo ilustra con nitidez los límites de las políticas lingüísticas declarativas frente a los problemas que impone una realidad educativa dominada por el monolingüismo de facto. A pesar de los avances normativos y de los gestos institucionales que pretenden alinear el sistema educativo con el paradigma del multilingüismo regional promovido por el Mercosur, observamos que las lenguas distintas del español — y particularmente aquellas que no están asociadas al capital lingüístico global, como el inglés — siguen ocupando un lugar marginal, tanto en el currículo como en las prácticas pedagógicas.

Una vez más, constatamos que Uruguay ha transitado un proceso glotopolítico más normativo que formal, en el que las decisiones lingüísticas no siempre se traducen en acciones sostenidas, ni en una planificación educativa coherente. Esta distancia entre discurso y práctica refleja, como han señalado Bastardas & Boix (2002), Del Valle (2007) y Barrios (2016, 2017), una política de oficialidad débil, donde el reconocimiento formal de lenguas no hegemónicas no implica su incorporación plena en los espacios de poder simbólico ni en la institucionalidad educativa.

Además, la hegemonía del inglés como única LE obligatoria en los niveles primario y medio evidencia una jerarquización funcional de las

lenguas basada en criterios globales de rentabilidad comunicativa. Como advierte Phillipson (2009), esta priorización del inglés responde menos a un proyecto multilingüe genuino que a una glotopolítica neoliberal que instrumentaliza la lengua como recurso económico, en detrimento de otras lenguas locales o regionales cuya legitimidad cultural no se traduce en valor estratégico.

A ello se suma una cuestión fundamental: el carácter simbólico con el que se tratan lenguas como el portugués — clave para la integración regional — o el guaraní, cuya presencia en territorio uruguayo sigue siendo históricamente invisibilizada. Tal como ha señalado Ruiz Vieytes (2023), sin una planificación lingüística territorializada y socialmente sensible, las lenguas reconocidas corren el riesgo de quedar atrapadas en una lógica patrimonialista que no las articula con los derechos ciudadanos ni con una concepción efectiva de justicia lingüística. En esta línea, Barrios (2011: 39) advierte que:

El tratamiento de la diversidad lingüística en el marco vigente de los estados nacionales se canaliza mediante una reformulación del nacionalismo en términos de inclusión y de la diversidad en términos de patrimonio de la nación. Los grupos tutelados y patrimoniales se identifican difícilmente con el ciudadano común. Por otra parte, cuanto más pequeños son los grupos y cuanto más inofensivos se perciben, mejor se adaptan prototípicamente a la categorización patrimonial, como queda claro en el caso de los indígenas.

Desde nuestra perspectiva, el Espacio Educativo del Mercosur (Sector Educativo del Mercosur, 2021) ofrece un marco valioso para avanzar hacia políticas más ensambladas y coherentes en el ámbito del multilingüismo. No obstante, su aplicación en Uruguay exige superar inercias monolingües profundamente arraigadas y apostar por una planificación que no solo diversifique la oferta lingüística, sino que la enraíza en proyectos pedagógicos de inclusión y pertenencia. Esto implica también redefinir los criterios de prestigio y legitimidad lingüística, reconociendo que las lenguas no solo comunican, sino que organizan identidades, memorias y horizontes de ciudadanía.

La clave está, como sugiere Heller (2010), en politizar el lenguaje: no entenderlo solo como herramienta, sino como campo de disputa

social donde se juegan accesos diferenciados al conocimiento, al reconocimiento y al poder. A nuestro entender, Uruguay tiene el desafío pendiente de reconfigurar su política lingüística más allá del marco de la escolarización funcional y acercarse a un modelo verdaderamente glotopolítico, que ponga en el centro la justicia lingüística como eje vertebrador de una ciudadanía plural.

4.2.2.5. Estado Plurinacional de Bolivia

El EE de Bolivia en políticas educativas ha estado marcado por un compromiso sostenido con la EIB, reflejando la diversidad cultural y lingüística del país. Este enfoque ha sido fundamental para promover el multilingüismo y reforzar la identidad nacional en el contexto de la integración regional del Mercosur. Un hito significativo en este proceso fue la *Ley de Reforma Educativa* de (Asamblea Legislativa de la República de Bolivia, 1994), que introdujo la EIB en el sistema educativo boliviano. Esta reforma reconoció la importancia de las lenguas indígenas y estableció su enseñanza junto al español en las escuelas, especialmente en áreas con alta población indígena (Mogrovejo, 2010). En enero de 2006, la llegada de Evo Morales al gobierno de Bolivia — el primer presidente del país con ascendencia indígena — marcó un punto de inflexión en la política educativa nacional. Bajo la conducción del sociólogo Félix Patzi como ministro de Educación, el nuevo gobierno optó por abandonar la Ley de 1994 e iniciar un nuevo proceso de transformación, orientado por el principio de descolonizar la educación (Drange, 2007).

No obstante, cabe señalar que la *Ley de Reforma Educativa* ya había representado un avance notable al incorporar la enseñanza en lenguas nativas en el sistema educativo, abriendo un espacio inédito para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la educación boliviana. Esta Ley había implicado una revisión estructural del sistema, desde el nivel primario hasta la educación superior, abarcando también la educación especial y la de adultos, con el objetivo de garantizar una formación de calidad e igualitaria para todos los ciudadanos, sin distinción de origen étnico, LM o capacidad de aprendizaje.

Sobre esa base se dio paso, en 2010, a la *Ley Educativa Avelino Siñani–Elizardo Pérez* (Asamblea Legislativa Plurinacional del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010), que profundiza la visión de un Estado plurinacional y multilingüe. La *Constitución Política del Estado* de 2009 consolidó este enfoque al declarar a Bolivia como un Estado Plurinacional y reconocer 36 lenguas indígenas como oficiales junto al español, estableciendo las bases legales para una política lingüística y educativa orientada a revalorizar los saberes originarios y descentralizar el conocimiento hegemónico occidental (Albó, 2004, Albó & Anaya 2004, Tapia, 2007 y Mogrovejo, 2010).

En el marco de la integración regional, Bolivia también ha participado en el destacado PEIF, que busca fortalecer la cooperación educativa en zonas limítrofes. Aunque la participación de Bolivia en este programa ha sido parcial en comparación con otros EP, su adhesión refleja el interés por fomentar la inclusión regional a través de la educación.

Sin embargo, persisten puntos críticos en la implementación efectiva de la EIB en Bolivia. La predominancia del español en el sistema educativo y en la vida pública limita, en la práctica, la vitalidad de las lenguas indígenas, cuya enseñanza enfrenta los mismos obstáculos que para los demás EM, como la escasez de materiales didácticos, la falta de estandarización de las variantes lingüísticas y la insuficiencia de docentes formados en educación bilingüe (Osuna, 2013). A ello se suman presiones ideológicas y pedagógicas respecto de cómo se define «lo indígena» en el currículum escolar, con el riesgo de que ciertas políticas bienintencionadas reproduzcan esencialismos culturales o estereotipos (Bourdieu & Passeron, 2022 [1970]; Walsh, 2005).

En cuanto a la enseñanza de LE, la ya citada *Ley Educativa Avelino Siñani–Elizardo Pérez*, establece que el idioma inglés será obligatorio desde los primeros años de escolaridad en los colegios fiscales, privados y de convenio del país, considerando que el inglés es una de las lenguas mayormente utilizadas en el relacionamiento internacional (La Razón, 2010). No obstante, la aplicación de esta medida ha enfrentado obstáculos significativos, especialmente en zonas rurales de difícil acceso donde las unidades educativas no cuentan con docentes especializados en la enseñanza del inglés (La Palabra del Beni, 2022).

Además, aunque se han desarrollado materiales educativos para apoyar su enseñanza, como los textos de aprendizaje para el sexto año de escolaridad en la Educación Secundaria Comunitaria Productiva (Scribd, s.f.), la falta de recursos y formación docente adecuada ha limitado su efectividad. En 2021, el gobierno anunció la creación de una Escuela de LE de alto nivel, que comenzaría a funcionar en 2023, con el objetivo de fortalecer la formación en idiomas como el inglés desde el nivel inicial (Agencia Boliviana de Información (ABI), 2022).

Más allá de los avances normativos y de las iniciativas implementadas en el marco de la transformación educativa boliviana, es necesario realizar una evaluación crítica de la efectividad de estas políticas. Como advierte Prada (2014), reflexionar sobre la descolonización no equivale a implementarla: se trata de un proceso político que exige intervenir en las estructuras profundas que sostienen la colonialidad del poder. En este marco, la EIB, aunque concebida como un instrumento de emancipación, corre el riesgo de institucionalizar una visión esencialista de la identidad indígena que, lejos de empoderar, puede terminar asignando roles fijos y expectativas homogéneas en función de la pertenencia étnica. Como ha mostrado Osuna Nevado (2013), la enseñanza de lo propio puede derivar en prácticas pedagógicas que asocian de forma reduccionista lo indígena con lo rural, lo agrícola o lo tradicional, restringiendo así las posibilidades de movilidad y agencia para estudiantes de origen indígena.

Estas divergencias muestran contradicciones internas del proceso de descolonización educativa. Osuna Nevado (2013) señala que la denominada Revolución Educativa boliviana presenta ambigüedades que debilitan su capacidad real de transformar el sistema y de abrir espacios epistémicos genuinos para las culturas subalternizadas. En paralelo, la inclusión del inglés como LE obligatoria en los planes educativos, como ocurre en los casos analizados, corre el riesgo de profundizar desigualdades existentes si no se acompaña de medidas adecuadas, tales como la formación docente, la distribución equitativa de recursos y la adaptación a los distintos contextos sociolingüísticos del país (Mogrovejo, 2010).

Propuestas teóricas como el «pensamiento fronterizo» (Mignolo, 2003) o la «ecología de saberes» (Boaventura de Sousa, 2010) ofrecen

marcos conceptuales potentes para imaginar una educación verdaderamente descolonizadora, en tanto permiten cuestionar la hegemonía del conocimiento eurocentrado y promueven un diálogo intercultural entre diferentes formas de saber. No obstante, como recuerda el propio Boaventura de Sousa (2010), transformar radicalmente el Estado sin desmontar las lógicas que lo sustentan puede derivar en una paradoja formal: intentar refundar mientras se perpetúan sus armazones coloniales. En este marco, la descolonización no debe entenderse como una meta alcanzable y definitiva, sino como un horizonte ético y político en constante construcción, atravesado por negociaciones y luchas.

El escenario boliviano nos interpela profundamente en cuanto a las posibilidades, límites y contradicciones de una política lingüística estatal que se declara abiertamente descolonizadora. Como ha planteado Prada (2014), la descolonización no puede ser reducida a una retórica jurídica ni a una política cultural simbólica; exige una transformación estructural de las lógicas de saber y de poder que han sostenido la colonialidad del Estado-nación. Para abordar estas contradicciones, consideramos pertinente recuperar marcos teóricos como el «pensamiento fronterizo» de Mignolo (2003) y la «ecología de saberes» propuesta por Boaventura de Sousa (2007: 44-46). Ambos enfoques permiten ir más allá de una visión instrumentalista de la lengua e invitan a concebir la política lingüística como un campo de luchas, donde se disputan sentidos, memorias y horizontes de mundo. Desde estas perspectivas, una verdadera transformación descolonizadora no puede limitarse a cambiar el idioma del currículo, sino que debe cuestionar las estructuras epistemológicas que jerarquizan saberes, lenguas y formas de vida.

4.2.2.6. República Bolivariana de Venezuela

Este país presenta una arquitectura singular en el marco de las políticas lingüísticas impulsadas en el Mercosur, al combinar una fuerte presencia del castellano con un importante número de lenguas indígenas que han comenzado a adquirir reconocimiento institucional, especialmente desde el viraje constitucional de finales del siglo XX. En términos sociolingüísticos, Venezuela se configura como un país

predominantemente monolingüe, dado que el español es la lengua dominante y de uso oficial en todos los ámbitos institucionales, educativos y mediáticos. No obstante, conviven en su territorio más de 30 lenguas originarias habladas por pueblos como los wayúu, pemón, jiwi yanomami, warao, entre otros, lo cual evidencia un pluralismo lingüístico significativo que ha sido históricamente invisibilizado.

Como anticipamos en capítulos anteriores, a partir de la *Constitución Política del Estado Plurinacional de Galica* (Bolivia, 1999), se reconoció formalmente a Venezuela como un Estado multiétnico, pluricultural y multilingüe. El artículo 9 de dicho texto establece que, aunque el castellano es la LO de la República, «los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad». Esta disposición no solo legaliza el uso de lenguas originarias en contextos administrativos y educativos, sino que las eleva simbólicamente al plano de derechos colectivos, cimentando una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Este cambio constitucional marcó un punto de inflexión en el marco jurídico, que se tradujo en la promulgación de leyes como la *Ley de Garantía de Tierras y Hábitat de los Pueblos Indígenas*, la *Ley Orgánica para los Pueblos y Comunidades Indígenas*, la *Ley de Idiomas Indígenas* y la *Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas* (Asamblea Nacional, 2001, 2005, 2008, 2009). Estas legislaciones, promovidas en parte por líderes indígenas como Noheli Pocaterra (wayúu), Guillermo Guevara (jiwi) y José Luis González (pemón), institucionalizaron demandas históricas en torno a territorio, cultura e idioma. La oficialización de las lenguas indígenas, junto a la creación del subsistema de la EIB, representó el paso desde un modelo homogéneo de nación — heredado del siglo XIX — hacia el reconocimiento de una diversidad étnica y cultural largamente negada.

A pesar de estos avances normativos, la implementación práctica de la EIB en Venezuela ha sido objeto de múltiples críticas y análisis. Este multilingüismo no ha derivado en una política pública que lo promueva de manera equitativa, sino que, por el contrario, el bilingüismo ha operado de forma unidireccional: son los grupos

indígenas quienes aprenden el español como lengua de coexistencia y supervivencia, mientras que la mayoría hispanohablante ignora por completo las lenguas indígenas y sus funciones sociales y simbólicas. Esta relación asimétrica ha sido señalada críticamente por Montrul (2013: 73–74), quien advierte que el bilingüismo en Venezuela ha operado más como una herramienta de asimilación que como un instrumento de equidad lingüística, consolidando así una hegemonía monolingüe que contradice los principios constitucionales de una nación reconocida formalmente como multiétnica, pluricultural y multilingüe.

Además, desde una perspectiva etnográfica, las políticas lingüísticas vinculadas a la EIB tienden a funcionar como estrategias de visibilización simbólica, sin lograr transformar de manera esencial el sistema educativo nacional (Da Silva Bernabei, 2018). En efecto, aunque el discurso gubernamental reconoce la diversidad, en la práctica, el currículo sigue reproduciendo una visión única de nación, basada en valores y sistemas occidentales. Así lo afirma Bondarenko Pisemskaya (2009), quien sostiene que el Estado venezolano, a través de sus políticas oficiales, impone un modelo educativo uniformador, conceptualizando a los pueblos indígenas como «objetos históricos» y no como sujetos modernos capaces de definir su propia realidad lingüística y cultural. Esta crítica apunta a una contradicción fundamental: el discurso intercultural no siempre se corresponde con prácticas pedagógicas que favorezcan la autodeterminación, la gestión comunitaria y la revitalización lingüística desde los propios saberes indígenas.

En este caso, de nuevo observamos que la ausencia de una formación docente adecuada es uno de los principales obstáculos que enfrenta la EIB en Venezuela. La mayoría de los maestros que trabajan en contextos indígenas no conocen las lenguas originarias ni han sido capacitados en metodologías interculturales (Pérez de Borgo, 2006). Ante esta situación, surgieron iniciativas como el *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe del Proeib Andes* (2004), con cursos intensivos en los estados Zulia y Amazonas, dirigidos a líderes y educadores indígenas. A pesar del interés mostrado por el gobierno en esos años, como advierte Chirinos (2008), el proceso de

erosión cultural y lingüística continúa, debido a la falta de institucionalización de estas prácticas, la escasa de continuidad política y la precariedad de recursos disponibles.

El diagnóstico crítico se agudiza si consideramos las fricciones epistemológicas que atraviesan el campo educativo. La reflexión de Derrida (1996: 13), retomada por De Laurentiis (2015: 131), es especialmente pertinente: «No tengo más que una lengua y no es mía». Esta afirmación, de hondo calado político y filosófico, permite problematizar la cuestión de la identidad lingüística como una construcción relacional y muchas veces impuesta. En el caso venezolano, la lengua indígena se presenta como emblema patrimonial, pero permanece excluida de los espacios reales de enseñanza y conocimiento. Mientras se reconoce constitucionalmente el derecho a una educación en lengua propia, en la realidad cotidiana de las escuelas indígenas la LM/LI no se enseña, no se alfabetiza ni se valoriza como lengua de conocimiento. Así, como observa Hamel *et al.* (2016), el mayor reto de las políticas lingüísticas en América Latina consiste en superar la visión de la diferencia como problema y concebirla, en cambio, como un recurso epistemológico, ecológico y político fundamental para la construcción de sociedades más justas y plurales.

Por otro lado, en relación con el portugués y el español como lenguas de integración en el Mercosur, Venezuela ha manifestado voluntad de reforzar su enseñanza en instituciones educativas, particularmente en el nivel medio y superior. Aunque no existen aún políticas estructuradas de gran alcance en esta materia, algunos convenios de cooperación académica con Brasil y Argentina han permitido estancias académicas, capacitaciones y acuerdos interinstitucionales centrados en la formación de profesores de portugués y en la producción de materiales de español como LE para estudiantes lusohablantes. Estas acciones, si bien incipientes, expresan una voluntad de alinearse con las iniciativas regionales orientadas a la convivencia lingüística.

La situación venezolana también es paradigmática de este desequilibrio que venimos evidenciando a lo largo de este estudio entre legislación avanzada y aplicación deficitaria. Mosonyi (2008) lo expresa con claridad: aunque Venezuela se autodefine como un país

multilingüe y multicultural, «en la práctica muy poco se hace para que estos conceptos puedan traducirse en realidad», especialmente en lo que respecta a los sectores burocráticos y gubernamentales. La falta de continuidad institucional, la centralización de las decisiones y la escasa articulación con las comunidades han minado la posibilidad de construir una verdadera educación intercultural.

Por su parte, el inglés ha desempeñado un papel importante como lengua franca internacional para el desarrollo comercial y económico de Venezuela. Desde 1950, el inglés se estableció como asignatura obligatoria en la educación secundaria y terciaria (Hernández Ávila, 2012). En 2007, se incluyó en el Currículo Nacional Bolivariano para la educación primaria; sin embargo, su implementación ha sido irregular debido a la escasez de docentes capacitados (British Council, 2014). Además, en 2013, el gobierno venezolano estableció el «Plan de la Patria», que incluyó parámetros para la sostenibilidad en el desarrollo social, económico y educativo del país, lo que llevó a cambios en el currículo nacional relacionados con la enseñanza del inglés, como su inclusión desde el cuarto grado de la educación primaria (Hernández, 2017). No obstante, la enseñanza del inglés en Venezuela también refleja dinámicas de poder y hegemonía cultural, ya que su expansión como idioma internacional puede perpetuar relaciones de dominación y reproducir desigualdades sociales si no se contextualiza adecuadamente en el entorno local (Moncada & Chacón, 2018). Además, la imposición de políticas lingüísticas sin considerar las realidades socioculturales de las comunidades puede resultar en procesos de asimilación que desvalorizan las lenguas y culturas indígenas.

En definitiva, Venezuela revela una fuerte disociación entre los marcos normativos y los procesos reales de transformación. El reconocimiento constitucional de la diversidad lingüística ha sido un paso fundamental, pero su implementación efectiva requiere voluntad política sostenida, participación comunitaria, inversión en formación docente y, sobre todo, un replanteamiento crítico del sistema educativo. El riesgo actual es que la EIB se convierta en una forma edulcorada de asimilación, que maquilla con la retórica de la diversidad una práctica que, en el fondo, sigue respondiendo a una lógica monolingüe y monocultural.

4.2.2.7. Consideraciones finales del Esfuerzo Estatal en el Mercosur

El análisis del EE de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Venezuela revela un mosaico diverso de respuestas estatales frente a los lineamientos del Mercosur en materia de aprendizaje de lenguas y promoción del multilingüismo. Podemos afirmar que, aunque todos los países comparten una retórica favorable a la integración lingüística regional, el grado de institucionalización y efectividad de sus políticas varía significativamente según sus contextos sociolingüísticos, capacidades institucionales y trayectorias históricas. Entre los avances, se destacan iniciativas como la expansión de la enseñanza del portugués en regiones fronterizas y los programas bilingües que buscan la preservación de lenguas indígenas; la constitucionalidad bilingüe de Paraguay y los esfuerzos de Bolivia para incorporar la descolonización en su sistema educativo representan pasos importantes hacia la protección de las lenguas indígenas y minoritarias. Sin embargo, constatamos que aún existen vacíos significativos en todos los países estudiados en cuanto a cuatro factores recurrentes: (i) la estandarización, (ii) la falta de recursos didácticos, (iii) la formación docente especializada y (iv) el reconocimiento oficial de estas lenguas como parte fundamental del currículo.

En este marco, creemos por tanto que es imprescindible destacar el papel protagónico que han tenido los movimientos indígenas, en articulación con sectores del mundo académico comprometidos con la defensa de las minorías lingüísticas, en la redefinición de las políticas educativas en varios países del Mercosur. Estos actores han desafiado la tradicional imposición del castellano como lengua única del sistema educativo, reivindicando su participación activa en la formulación de políticas que reconozcan la densidad como un componente estructural del Estado. Como hemos documentado en diversos contextos, incluida Venezuela, la alfabetización en lengua propia es entendida no solo como un derecho, sino como una estrategia para la transformación social, el empoderamiento comunitario y la autodeterminación (Proeib Andes, 2004). En consecuencia, estos movimientos han impulsado importantes reformas constitucionales como la de Bolivia (2009) o Venezuela (1999), que reconocen la oficialidad de las lenguas indígenas y afirman su lugar en la vida pública, escolar y mediática.

En lo que respecta a la enseñanza del inglés resulta pertinente destacar que, en algunos casos, podría restar espacio a las lenguas indígenas, especialmente en contextos donde los recursos educativos son limitados y las políticas lingüísticas no priorizan la preservación de estas lenguas. Al enfocarse en el inglés como LE internacional, que suele contar con mayor apoyo institucional y recursos, se tiende a relegar las lenguas indígenas a un segundo plano, lo que debilita su transmisión intergeneracional y su presencia en los currículos escolares. Además, la percepción del inglés como una herramienta para acceder a oportunidades profesionales desplaza el interés por las lenguas indígenas, que a menudo se asocian más con identidades locales que con ventajas económicas o laborales. En este sentido, algunos países han intentado equilibrar esta situación mediante programas bilingües o interculturales que incluyen tanto el inglés como las lenguas indígenas en el currículo. No obstante, como señala Bondarenko Pisemskaya (2009), cuando el modelo educativo oficial reproduce patrones occidentales de conocimiento y aprendizaje, sin habilitar procesos genuinos de autogestión lingüística por parte de las comunidades, se corre el riesgo de convertir la EIB en una herramienta de asimilación bajo retórica intercultural.

Como conclusión, podemos afirmar que el análisis de las políticas lingüísticas en los países del Mercosur revela no solo un paisaje de pluralidad normativa y discursiva, sino también una cartografía de asimetrías institucionales y contradicciones performativas que interpelan de forma directa la viabilidad del multilingüismo como horizonte regional. En esta encrucijada, resulta crucial recuperar las voces de los movimientos indígenas y de los actores territoriales que han tensionado los marcos estatales desde dentro, exigiendo el reconocimiento de sus lenguas no como elementos decorativos de la nación, sino como lenguas de ciudadanía, ciencia, administración y vida pública. Como recuerda Arnoux (2018), los Congresos Latinoamericanos de EIB han funcionado como verdaderas arenas glotopolíticas, donde se negocian sentidos, estrategias y visiones de futuro. Estos espacios de diálogo, aunque marginales respecto a los centros de poder estatal, han generado un corpus de saberes y prácticas que deberían ser centrales en la redefinición de las políticas del bloque regional.

CAPÍTULO V

DINÁMICAS GLOTOPOLÍTICAS DE LA UNIÓN EUROPEA Y DEL MERCOSUR

El recorrido analítico que hemos desarrollado en los capítulos precedentes nos habilita ahora a abordar un estudio glotopolítico comparado de la Unión Europea (UE) y del Mercado Común del Sur (Mercosur). Este enfoque nos permite examinar las tensiones existentes entre los marcos normativos oficiales y las prácticas lingüísticas efectivamente implementadas, a fin de evidenciar las implicancias políticas, identitarias y sociales que emergen de las decisiones lingüísticas adoptadas en cada bloque regional.

Partimos del corpus normativo, de las fortalezas lingüísticas y de las políticas de planificación lingüística previamente exploradas, para analizar cómo estas configuran los respectivos espacios regionales y reflejan diferencias estructurales profundas en la gestión del multilingüismo. A nuestro entender, este ejercicio comparativo reviste especial relevancia por tres dimensiones fundamentales que, en su articulación, permiten delinear los contornos glotopolíticos de ambos bloques.

En primer lugar, subrayamos el papel que desempeñan las lenguas en la construcción de identidades regionales. Tanto en la UE como en el Mercosur, la lengua actúa como un instrumento clave en la conformación de un sentimiento de pertenencia que se superpone — sin necesariamente subsumirse — a las identidades nacionales. Tal como lo plantea Barrios (2003), la lengua opera como un dispositivo estratégico en la consolidación de bloques regionales y en la formación de una ciudadanía regional simbólicamente cohesionada. No obstante, recordamos que la forma en que cada bloque instrumentaliza su capital lingüístico difiere

de manera sustancial. Como hemos visto, en el contexto europeo, el multilingüismo ha sido elevado a principio rector, con más de veinte lenguas reconocidas oficialmente y mecanismos institucionales que garantizan su visibilidad. En contraposición, el Mercosur opera bajo un régimen bilingüe de facto, centrado en el español y el portugués, con un reconocimiento limitado y poco operativo de las lenguas indígenas y de las Lenguas Regionales, Minoritarias y Minorizadas (LRMM).

En segundo término, abordamos la gestión de la diversidad lingüística en ambos contextos, marcadamente multiculturales. Mientras que la UE ha formalizado el multilingüismo como valor cultural, amparado, como ya hemos ampliamente señalado a lo largo de nuestro estudio, en instrumentos jurídicos como la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (CELRM) (Consejo de Europa, 1992) y la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* (1996), en el Mercosur constatamos una implementación asimétrica y parcial. Las referencias al reconocimiento de LRMM no se traducen en políticas consistentes y la ausencia de una armonización normativa entre los Estados Partes (EP) ha dificultado la consolidación de un contexto regional abierto.

Finalmente, consideramos las divergencias en el grado de institucionalización de las políticas lingüísticas supranacionales. En la UE, la planificación lingüística se inscribe en una estructura institucional consolidada, lo que facilita el diseño de políticas de alcance regional. Como señalan Phillipson & Skutnabb-Kangas (1995), esta institucionalización, aunque contradictoria en sus efectos, ha ofrecido un marco jurídico favorable para la protección de lenguas no hegemónicas. Sin embargo, observamos que la supremacía del inglés en sectores estratégicos — como los ámbitos académico, técnico y administrativo — limita en la práctica el potencial transformador del modelo multilingüe proclamado. En el Mercosur, por el contrario, la ausencia de una política lingüística supranacional vinculante ha dado lugar a una gestión dispersa y dependiente de las agendas nacionales, consolidando un modelo normativamente débil y escasamente articulado.

Sostenemos, en consecuencia, que este análisis glotopolítico comparado permite visibilizar las divergencias sistémicas que atraviesa la gestión de la riqueza lingüística en ambos espacios. A nuestro juicio, existe un desequilibrio entre el discurso y la acción, una notoria separación

entre lo expresado y lo ejecutado, un claro desajuste entre las intenciones declaradas y las medidas tomadas. En efecto, la UE ha logrado institucionalizar un multilingüismo funcional, aunque jerárquico, mientras que el Mercosur opera desde una normatividad restringida que invisibiliza a numerosas lenguas presentes en su territorio.

Conviene recordar que la lengua no se limita a su función comunicativa: constituye también un campo de disputa política, ideológica y simbólica. Tal como desarrollaremos en las secciones siguientes, la gestión del multilingüismo en ambos bloques refleja dinámicas de exclusión, desigualdad y jerarquización que deben ser superadas. Estimamos necesario avanzar hacia modelos de integración más inclusivos, que aseguren la representación efectiva de las lenguas subalternizadas y articulen políticas que trasciendan el plano declarativo, garantizando su reconocimiento real en los ámbitos educativo, institucional y político.

A continuación, procederemos al análisis glotopolítico de cada uno de los bloques regionales por separado, comenzando por la UE y siguiendo con el Mercosur, para finalmente desarrollar una lectura comparativa que nos permita sistematizar las convergencias, disonancias y desafíos comunes en torno a la gestión del multilingüismo en contextos supranacionales.

5.1. Unión Europea

Llegados a este punto de nuestro análisis, resulta evidente que, desde sus orígenes, la UE se ha configurado como un proyecto político, económico y cultural en el que la diversidad lingüística no solo encarna un valor simbólico, sino que constituye un eje fundamental de su identidad institucional. Tal como hemos argumentado en los capítulos precedentes, este compromiso — consagrado explícitamente en los tratados fundacionales y reiterado en diversas normativas y programas educativos — se materializa en la promoción de un multilingüismo integral, entendido como el reconocimiento y la utilización efectiva de todas las lenguas oficiales (LO) de los Estados Miembros (EM) tanto en el funcionamiento institucional como en la vida pública de la Unión (Martín Martín–Mora & Jiménez–Salcedo, 2021).

No obstante, la Glotopolítica crítica advierte que el modelo europeo de multilingüismo institucionalizado presenta una brecha estructural entre los principios normativos y su implementación práctica. Esta distancia genera conflictos ideológicos, de base y simbólicos que jerarquizan lenguas, sujetos y comunidades lingüísticas, impidiendo que los discursos de diversidad lingüística se traduzcan plenamente en una experiencia vivida, sobre todo para hablantes de LRMM. Así, los límites del modelo vigente no solo comprometen el ideal de una identidad europea plural, sino que también reflejan dinámicas de exclusión que deben ser examinadas críticamente.

Con este marco, abordamos el análisis glotopolítico de la UE, partiendo del principio de «Unidad en la diversidad» — núcleo ideológico del proyecto europeo — para evaluar su traducción real en prácticas lingüísticas inclusivas o, por el contrario, en mecanismos de silenciamiento y jerarquización. El análisis se estructura en cinco ejes principales: el modelo institucional del multilingüismo, las políticas de enseñanza y planificación lingüística en el ámbito educativo europeo, el estatus de las lenguas regionales, minoritarias y minorizadas, el rol de las LO, especialmente el inglés, como herramientas de integración o exclusión y propuestas glotopolíticas para un modelo pleno y efectivo. A través de estos ejes, se evidencian los desequilibrios, los avances y, especialmente, las desigualdades entre discurso y praxis que encara el proyecto multilingüe europeo.

5.1.1. *Multilingüismo institucional: entre la equidad declarativa y la jerarquía operativa*

La institucionalización del multilingüismo ha sido una característica distintiva de la UE desde sus orígenes. La legislación comunitaria establece que todas las LO de los EM tienen igual estatus jurídico, según dictan el *art. 55 del Tratado de la Unión Europea o Tratado de Maastricht* (Unión Europea, 1992) y el *art. 1 del Reglamento nº 1 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea* (Consejo de la Comunidad Económica Europea, 1958), lo que obliga a traducir toda la normativa europea a cada LO y garantiza a los ciudadanos el

derecho a comunicarse con las instituciones en su lengua y recibir respuesta en la misma. Sin embargo, como advierten Martín–Mora & Jiménez–Salcedo (2021), en la práctica se observa una fricción creciente entre el ideal del multilingüismo integral y una tendencia a la simplificación funcional, especialmente en las agencias descentralizadas y los procesos internos, donde el inglés desplaza progresivamente a otras LO como herramienta principal de comunicación.

Esta situación se agrava cuando analizamos la distinción glotopolítica entre LO y lenguas de trabajo. Aunque formalmente las 24 LO gozan del mismo estatus, en la práctica solo unas pocas (principalmente inglés, francés y alemán) operan como lenguas de trabajo en la mayoría de las instituciones, generando una segmentación funcional entre lenguas «visibles» e «invisibles» dentro del aparato burocrático. Según Martín Martín–Mora & Jiménez–Salcedo (2021), aunque se justifique en términos de eficiencia administrativa, esta selección impacta simbólicamente y políticamente, ya que limita la agencia de los hablantes de lenguas menos utilizadas y dificulta su acceso a los espacios de deliberación. Además, las restricciones presupuestarias han reducido progresivamente los servicios de traducción e interpretación, sobre todo en organismos más alejados del núcleo decisorio (como agencias especializadas o comités técnicos), reforzando así el proceso de «anglificación institucional» que describe Arzo (2014).

Esta deriva responde también a la ideología de la simplificación: eficiencia vs. equidad. Se privilegia así un enfoque utilitarista que invisibiliza las dimensiones históricas, afectivas y políticas de las lenguas, concibiéndolas solo como herramientas de gestión. De este modo, el inglés ha consolidado su posición como lengua franca en la UE, incluso después del *Brexit*. Esta hegemonía lingüística no declarada pero efectiva reproduce una dinámica de poder donde, como afirman Lasagabaster & Bier (2024), coexisten un «multilingüismo aristocrático» — propio de las lenguas hegemónicas — y un «multilingüismo plebeyo» — asociado a lenguas con menor capital geopolítico—. Esta dualidad no solo jerarquiza simbólicamente las lenguas, sino que también relega a algunas a un rol meramente ornamental o cultural, despojándolas de protagonismo político.

Frente a esta realidad y tras el estudio realizado, constatamos que el modelo europeo de multilingüismo presenta limitaciones estructurales que dificultan la consolidación de un multilingüismo verdaderamente democrático. A pesar de reconocimientos formales, la democratización efectiva del acceso lingüístico sigue siendo restringida. Las políticas lingüísticas de la UE tienden a centrarse en la gestión del estatus de las LO, sin integrar de manera coherente los fenómenos de contacto, migración y cambio lingüístico que configuran el paisaje lingüístico de la UE. Esta orientación ha sido objeto de críticas por parte de órganos europeos que reclaman una aplicación más profunda y práctica del principio de multilingüismo, orientada a políticas abarcadoras que contemplen también las LRMM y de migración (Eurydice, 2023). De este modo, el modelo lingüístico de la UE, bajo la retórica del multilingüismo, continúa reproduciendo una jerarquía lingüística encubierta, que limita el acceso equitativo a derechos y oportunidades para todos los hablantes.

5.1.2. *Educación multilingüe: entre la diversidad enunciada y las asimetrías funcionales*

El ámbito educativo representa una de las áreas donde la UE ha desplegado con mayor claridad su compromiso con el multilingüismo. Como hemos explicado anteriormente, a través de programas como *Erasmus+*, la estrategia del Espacio Europeo de Educación (EEE) o las recomendaciones del MCER para las Lenguas, la UE ha promovido el aprendizaje de al menos dos LE además de la LM/L1, con el objetivo de consolidar una ciudadanía europea multilingüe y culturalmente competente. No obstante, nuestro análisis revela que esta promoción se desarrolla bajo lógicas ideológicas y estructurales que, lejos de democratizar el acceso a la diversidad lingüística, tienden a reproducir desigualdades simbólicas y funcionales entre lenguas y hablantes.

En este contexto, cabe recordar que el multilingüismo educativo en la UE adopta un enfoque instrumental y jerárquico y que la política de aprendizaje de lenguas se sustenta en la idea de que el conocimiento de LE mejora la empleabilidad, la movilidad y la integración social. Sin embargo, como hemos comprobado, esta política ha privilegiado

históricamente unas pocas lenguas de alto prestigio — fundamentalmente el inglés, seguido del francés y el alemán — en detrimento de otras lenguas tanto oficiales como regionales o de migración. Esta realidad refleja un modelo de multilingüismo funcional que favorece, una vez más, la eficiencia económica sobre la equidad cultural, y reproduce una jerarquía de lenguas basada en criterios de utilidad y prestigio. Esta ideología lingüística dominante convierte al inglés en una lengua de valor de cambio universal, desdibujando la dimensión simbólica e identitaria del aprendizaje de otras lenguas.

En paralelo, persiste el lugar marginal de las LRMM en los sistemas educativos. Pese a las recomendaciones del Consejo de Europa y de directrices comunitarias, la situación de estas lenguas sigue siendo frágil. Hemos visto cómo en muchos EM, estas lenguas no forman parte del currículo obligatorio y su enseñanza — cuando existe — se limita a programas optativos con escaso financiamiento y sin continuidad a lo largo del itinerario educativo. El *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) muestra que solo en unos pocos países (como España, Finlandia o partes de Italia y Alemania) las LRMM aparecen explícitamente en las recomendaciones curriculares. Aun así, su implementación efectiva depende de factores locales como la disponibilidad de docentes formados, la actitud de las administraciones educativas y la presión de los movimientos sociales. Como sostienen Lasagabaster & Bier (2024) esta situación responde a una concepción asimétrica del multilingüismo, que reconoce y promueve ciertas lenguas — internacionales y útiles — mientras relega a otras a un plano residual. El caso del asturiano en España, del friulano en Italia o del ladino en los Alpes ilustran cómo muchas lenguas, con fuerte valor cultural y comunitario, carecen de un apoyo sostenido en los sistemas educativos, lo que debilita su vitalidad intergeneracional y refuerza su subordinación simbólica.

Un contrasentido evidente es el que surge entre la movilidad educativa y el monolingüismo de facto. Programas como *Erasmus+*, al ampliar las oportunidades de intercambio, han contribuido también a fortalecer la hegemonía del inglés como lengua vehicular, particularmente en la educación superior. Universidades de toda Europa han adoptado programas EMI (*English Medium Instruction*) sin una reflexión crítica

sobre los efectos lingüísticos y epistemológicos de este proceso. Como ha señalado Arzoz (2014), esta tendencia pone en riesgo la producción científica y educativa en lenguas distintas del inglés y favorece la consolidación globalizada de un marco teórico monolingüe, que debilita la diversidad lingüística del continente. Desde una perspectiva glotopolítica, esta dinámica revela una tensión entre la retórica del multilingüismo y la lógica del mercado global del conocimiento, que opera como un régimen ideológico de normalización. El predominio del inglés en la producción académica no solo transforma las prácticas comunicativas, sino que redefine los criterios de evaluación, las formas de legitimidad y los procesos de circulación del saber. Como consecuencia, se consolida una perspectiva cognitiva monolingüe en un continente nominalmente multilingüe, con implicancias directas para las ciencias humanas y sociales, que dependen de los contextos lingüísticos y culturales para su desarrollo. En este marco, el multilingüismo deja de ser una política de democratización del conocimiento y se convierte en una estrategia de marketing académico, orientada a atraer estudiantes internacionales y fondos competitivos. Como afirma Arnoux (2016b), cuando las lenguas se subordinan a los valores de mercado, la diversidad se convierte en decorado, no en derecho, y además recuerda que «las decisiones sobre qué lenguas enseñar y cómo hacerlo no son neutras: configuran sujetos, saberes y modos de habitar el mundo».

Asimismo, subsisten brechas significativas en la formación docente y en la planificación curricular para un verdadero enfoque multilingüe como pone de manifiesto el *Informe Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023* (Eurydice, 2023) Por ello, entendemos que el sistema educativo sigue siendo el espacio más potente para incidir estructuralmente en las desigualdades lingüísticas. Frente al modelo actual, centrado en la enseñanza de unas pocas lenguas globales bajo enfoques funcionales, consideramos fundamental crear un paradigma multilingüe e intercultural, donde se reconozcan todos los repertorios lingüísticos del alumnado como recursos didácticos y se fomente la competencia comunicativa en varias lenguas desde una perspectiva de equidad epistémica. Esto implica incluir de manera efectiva y fortalecer la enseñanza de LRMM, de migración y de señas; formar docentes en pedagogías integradoras; valorar el *translanguaging*

como práctica legítima y productiva; y revisar los currículos para que incluyan una dimensión crítica sobre la diversidad y los derechos lingüísticos. Aunque existen iniciativas como el programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), su implementación suele responder a lógicas de prestigio (en favor del inglés) antes que a criterios de inclusión o equidad. Como señalan Martín-Mora & Jiménez-Salcedo (2021), este enfoque ha sido adoptado de forma desigual y, en ocasiones, refuerza la estratificación social entre quienes acceden a este tipo de enseñanza y quienes no.

Finalmente, surge el dilema entre educación multilingüe o marketing institucional, es decir, la distancia entre el discurso institucional sobre la educación multilingüe y las condiciones reales de su implementación. Aunque los documentos oficiales proclaman un compromiso con la diversidad lingüística, en muchos casos esta promesa se traduce en políticas simbólicas o cosméticas, sin respaldo presupuestario, ni planificación a largo plazo.

Grey & Piller (2020: 61) afirman que «cuando las prácticas lingüísticas se convierten en terreno de una actividad económica, inevitablemente también pasan a ser “mercancías” (*commodities*), comercializadas entre trabajadores, empleadores, clientes y consumidores. Coincidimos pues con Chinellato & Morgenthaler (2023) cuando aseguran que «si bien este fenómeno ha existido también en períodos previos, puede afirmarse que en la época neoliberal contemporánea el tratamiento de las lenguas como valor económico se ha expandido, intensificado y transformado sus manifestaciones».

5.1.3. *Lenguas regionales, minoritarias y minorizadas: entre la tutela simbólica y la exclusión estructural*

El modelo global de protección de la diversidad lingüística característico de la UE, abordado de manera rigurosa en el primer capítulo de este trabajo, se articula a través de múltiples instrumentos, y de manera muy particular, en los tratados fundacionales, en el artículo 22 de la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (Unión Europea, 2000), en la creación de la *Oficina Europea de Lenguas Minoritarias* (European Bureau for Lesser-Used Languages, n.d.) en los años

ochenta y, en especial, en la CELRM, adoptada en 1992 bajo el Consejo de Europa. Sin embargo, nuestra lectura crítica desde la Glotopolítica deja claro que la protección ofrecida a las LRMM es, en muchos casos, más simbólica que operativa, más discursiva que transformadora y, sobre todo, extremadamente desigual entre los EM.

Uno de los principales problemas que encara la protección de estas lenguas en la UE es lo que podríamos denominar un reconocimiento legal basado en un mapa fragmentado. La CELRM, aunque ampliamente invocada, no es de cumplimiento obligatorio ni ha sido ratificada por todos los EM. Ya hemos visto cómo países como Francia y Grecia, por ejemplo, se han negado históricamente a ratificarla, argumentando que su aplicación pondría en riesgo la unidad del Estado o contravendría los principios constitucionales de indivisibilidad lingüística (Born, 2001). Como resultado, la protección de las LRMM queda supeditada a la voluntad soberana de los Estados. En algunos casos, como en España, Finlandia o Bélgica, se han desarrollado modelos de cooficialidad o de educación bilingüe sólidos. En otros contextos, como en Italia, Francia o Rumanía, la implementación ha sido débil, fragmentada o puramente testimonial (Zanello, 2024; Mereu, 2024). En el caso francés, por ejemplo, la *La Ley n.º 2021-641 del 21 de mayo de 2021* (Francia, 2021), denominada *Ley Molac de 2021*, pretendía extender la enseñanza inmersiva en lenguas regionales como el bretón, el occitano o el corso, pero fue parcialmente invalidada por el Consejo Constitucional, reafirmando así el monolingüismo oficial del Estado. Esta situación ilustra cómo la soberanía lingüística sigue siendo un bastión nacional, donde los discursos europeístas de pluralidad no logran incidir estructuralmente.

Este reconocimiento fragmentario suele ir acompañado de una política que puede caracterizarse como de tutela simbólica: visibilidad sin vitalidad. Incluso en los casos en los que las LRMM son reconocidas y protegidas, el tipo de política adoptado suele ser de carácter tutelar, centrado en la visibilidad simbólica (medios públicos, días conmemorativos, señalizaciones bilingües), pero sin incidir en los espacios decisivos para la reproducción intergeneracional: la educación, el trabajo, la administración pública y la producción científica y tecnológica. El «multilingüismo aristocrático» al que se refieren Lasgabaster & Bier

(2024), celebra la diversidad desde una lógica patrimonial, sin otorgar a las lenguas minorizadas una plena agencia comunicativa. Esto refuerza una concepción del lenguaje como valor cultural, pero no como derecho ciudadano, reduciendo la diversidad lingüística a una mercancía simbólica para consumo interno o turístico. Como sostiene Born (2001), sin una voluntad política sostenida y estructurante, toda política lingüística queda atrapada entre la retórica y la inoperancia.

En este panorama, la Glotopolítica crítica ha enfatizado la necesidad de reconocer la existencia de una discriminación estructural y el surgimiento del activismo glotopolítico. Como señala Arnoux (2000a), las lenguas no existen en un vacío social, sino que su estatus depende de relaciones históricas, coloniales, económicas y simbólicas de poder. Así, según la autora, muchas lenguas son minorizadas no por su número de hablantes, sino por los regímenes ideológicos que las deslegitiman como vehículo de conocimiento, educación o gobernanza. Este fenómeno de discriminación de tintes ideológicos asentado en la UE se agrava en el caso de las lenguas de migración y las lenguas de señas, que generalmente quedan fuera de los marcos de protección oficial. Pese a los avances legislativos en algunos países, en la práctica estas lenguas siguen enfrentando barreras materiales y simbólicas: falta de intérpretes, escasez de materiales, nula formación de docentes y, sobre todo, invisibilización en el discurso europeo del multilingüismo. Frente a este escenario, han surgido diversas formas de activismo glotopolítico que reclaman una transformación profunda del modelo lingüístico europeo. Iniciativas como los Parlamentos Plurilingües en Galicia y en el País Vasco, o los movimientos de ciudadanía lingüística en Cataluña, ilustran alternativas construidas desde abajo, cuestionando así la matriz monolingüe que persiste en muchos EM.

Finalmente, no puede entenderse el estado de las LRMM en la UE sin considerar que el multilingüismo se configura como un campo de disputa. El estatus de estas lenguas está marcado por una fuerte disociación entre reconocimiento formal y eficacia transformadora, donde se confrontan proyectos políticos, identidades culturales y memorias históricas diversas. Como afirma Arnoux (2000a), toda política lingüística es una política de los cuerpos, de los territorios y de las memorias; no basta con reconocer las lenguas: hay que restituirles su capacidad de

agencia histórica. El verdadero reto del proyecto europeo, por tanto, no radica únicamente en traducir sus normas a 24 lenguas, sino en reconstruir su arquitectura institucional desde una Glotopolítica que repare desigualdades, reconozca memorias excluidas y habilite un multilingüismo real y vivible.

5.1.4. *Lenguas oficiales, hegemonía y exclusión: el multilingüismo como paradoja funcional*

Teniendo en cuenta que el régimen lingüístico de la UE, recogido en el Reglamento *nº 1 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea* (Consejo de la Comunidad Económica Europea, 1958), establece la igualdad jurídica de todas las LO de los EM y que, en la actualidad, ese número asciende a 24 lenguas, podríamos afirmar de manera general que esa cifra representa una apuesta única en el mundo por el pluralismo institucional. Sin embargo, a pesar de esta arquitectura normativa formalmente igualitaria, sabemos que la práctica institucional ha derivado hacia una configuración jerárquica en la que también las LO ocupan posiciones de hegemonía — con el inglés en el centro—, mientras otras sobreviven solo como vehículo de comunicación periférico o simbólico. Este modelo debe entenderse no únicamente como una gestión funcional de la diversidad, sino como un dispositivo ideológico de inclusión y exclusión, que reproduce desigualdades epistémicas, culturales y simbólicas bajo el paraguas de la eficiencia comunicativa.

Una de las incoherencias más llamativas de este panorama es el fenómeno que podríamos describir como el inglés *post-Brexit*: hegemonía sin ciudadanía. A pesar de la salida del Reino Unido de la UE, el inglés se ha mantenido — e incluso ha reforzado — su estatus como lengua franca no oficializada. Mientras que Irlanda y Malta son los únicos países que lo conservan como LO (junto con el irlandés y el maltés, respectivamente), el inglés sigue siendo la lengua más usada en la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, el Consejo y en los sistemas universitarios, especialmente en la enseñanza superior (Arzoz, 2014). Esta situación confirma el carácter extrajurídico, pero estructuralmente dominante del inglés, cuyo uso se justifica por criterios de eficiencia,

circulación global y neutralidad comunicativa. Sin embargo, esta supuesta neutralidad enmascara una asimetría simbólica: el inglés se convierte en lengua de acceso al conocimiento, la movilidad y la toma de decisiones, mientras que otras LO, aunque formalmente iguales, se ven relegadas a la traducción o a usos ceremoniales. La hegemonía del inglés configura lo que Asensio Ferreiro (2023) denomina *monoanglolin güismo*, una situación en la que esta lengua se impone como una «realidad necesaria», pero que — según advierte la autora — «ni es ni debería ser una realidad inevitable ni suficiente». Asumir su centralidad como incuestionable implica relegar a las demás lenguas al ámbito del consumo simbólico, privándolas de una verdadera capacidad de agencia en los espacios institucionales.

Ahora bien, el problema no se reduce únicamente a la posición del inglés. En el análisis de la segmentación lingüística y las ciudadanía s desiguales en el espacio de la UE es fundamental observar que otras lenguas con peso histórico y político, como el francés y el alemán, han conservado lugares destacados como lenguas de trabajo. No obstante, su uso tiende a restringirse a esferas específicas — como las relaciones exteriores, la cooperación militar o las cuestiones financieras—, mientras que la mayoría de las LO no cuentan con una presencia significativa en las dinámicas internas del poder europeo.

Siguiendo los enfoques glotopolíticos desarrollados por Del Valle (2007) y Calvet (1999), es posible establecer una clasificación de las LO según su grado de eficacia institucional. Así, estamos frente a lenguas «efectivas» (como el inglés, el francés y el alemán, utilizadas activamente en la producción normativa y operativa), lenguas «formales» (aquellas que se traducen pero que no intervienen directamente en la toma de decisiones ni en la producción interna) y lenguas «testimoniales» (reconocidas en tanto parte del acervo cultural europeo, pero sin presencia real en los procesos políticos). Desde esta perspectiva, la segmentación idiomática genera ciudadanía s lingüísticas diferenciadas, en las que el acceso a derechos, representación y movilidad está mediado por el capital lingüístico de los sujetos. Quienes dominan el inglés o alguna otra lengua hegemónica acceden con mayor facilidad a los espacios de decisión, mientras que quienes solo manejan su lengua nacional — aunque esta tenga estatus oficial en la UE — enfrentan obstáculos estructurales

que limitan su participación efectiva. Así, el régimen lingüístico de la UE, lejos de materializar plenamente el principio de igualdad, revela en su praxis cotidiana un entramado de jerarquías simbólicas y funcionales que impactan directamente sobre la ciudadanía democrática.

5.1.5. *Hacia una Glotopolítica europea transformadora: entre el discurso y la acción*

El primer paso hacia una Glotopolítica transformadora en la Unión Europea es superar la tensión entre el formalismo normativo y la inercia institucional. Una Glotopolítica democrática exige repensar no solo los dispositivos institucionales, sino también quién toma las decisiones lingüísticas. Desde nuestra perspectiva, el sistema lingüístico actual reproduce una lógica que jerarquiza las lenguas, considerándolas útiles o inútiles, internacionales o locales, modernas o arcaicas. Con ello, no solo se impone una visión instrumental del lenguaje, sino que se refuerzan desigualdades al legitimar unas lenguas mientras se desvaloriza a otras. Finalmente, la consolidación de una ciudadanía lingüística europea debe entenderse como un proceso de largo aliento que no se agota en el acceso a servicios en lengua propia, sino que implica el reconocimiento pleno de las lenguas como derechos colectivos, históricos y simbólicos. Esto requiere inscribir el multilingüismo no solo en las leyes, sino en las prácticas cotidianas, en la vida pública, en la cultura y en las tecnologías. Como señala Arnoux (2023), «el lenguaje no es un medio neutro, sino un territorio de disputa: democratizarlo es democratizar la vida». En este sentido, la construcción de una Unión Europea verdaderamente plural no será posible mientras sus estructuras lingüísticas sigan reproduciendo desigualdades históricas bajo retóricas progresistas.

Entendemos que el análisis glotopolítico del espacio lingüístico de la UE permite desnaturalizar el discurso celebratorio del multilingüismo institucional y pone en evidencia las múltiples brechas que persisten entre los principios normativos y las prácticas reales, entre el discurso y la acción. A pesar de los logros en materia de reconocimiento y legislación, el régimen lingüístico de la UE sigue marcado por una lógica de dominio que reproduce formas de exclusión, segmentación y

subordinación simbólica. Superar esta realidad exige un cambio de paradigma: pasar de una política de la diversidad como patrimonio a una política de la diversidad como derecho. Solo así será posible construir una UE donde las lenguas no sean un obstáculo, una marca de desigualdad o una retórica vacía, sino una vía de acceso a la ciudadanía, a la historia y al futuro compartido.

5.2. Mercosur

La relación entre lenguas, poder e integración regional representa uno de los ejes más problemáticos y, al mismo tiempo, menos visibilizados en los procesos de articulación supranacional en América Latina. En el contexto del Mercosur, las políticas lingüísticas han sido tradicionalmente subordinadas a una concepción instrumental, centrada en facilitar la comunicación y las relaciones económicas, sin incorporar una reflexión Glotopolítica sostenida que permita comprender en profundidad las implicancias ideológicas de tales decisiones (Cisneros Estupiñán, 2020). Esta omisión ha impedido reconocer cómo la promoción o marginación de determinadas lenguas participa activamente en la producción de subjetividades colectivas, en la consolidación de ciertos modelos culturales hegemónicos y en la exclusión de otros. En este marco, la Glotopolítica ofrece una herramienta analítica indispensable para abordar estas tensiones, en tanto puede ser entendida — siguiendo la formulación de Arnoux (2016b) — como «intervenciones en el espacio público del lenguaje que tienden a establecer (reproducir o transformar) un orden social, modelando las identidades, es decir, construyendo subjetividades necesarias en cada instancia histórica».

Como hemos visto, el Mercosur ha promovido, desde sus orígenes, el uso del español y del portugués como LO del bloque, con un objetivo manifiesto de facilitar la comunicación intergubernamental y el intercambio comercial. Esta elección, si bien pragmática, ha contribuido a consolidar una lógica de bilingüismo oficial que, en términos prácticos, reproduce una visión estrecha de la diversidad lingüística regional y desconoce las múltiples lenguas que coexisten en el espacio del Mercosur.

Como señalan Rubio Scola *et al.* (2022), el diseño lingüístico del bloque ha favorecido una intercomprensión instrumental entre español y portugués, sin que ello se traduzca en políticas educativas integradoras ni en un reconocimiento efectivo de su heterogeneidad lingüística.

Frente a esta situación, a lo largo de este trabajo hemos abordado críticamente la articulación entre la dimensión lingüística y el proyecto político-cultural del Mercosur, analizando cómo la política lingüística del bloque contribuye a la construcción de determinados modelos de ciudadanía y de identidad regional. Asimismo, examinamos en qué medida las legislaciones nacionales refuerzan o entran en tensión con los principios declarados de integración regional y respeto por la diversidad cultural. También se ha analizado el lugar que ocupan las lenguas indígenas y de señas en este entramado, así como los sujetos que quedan al margen de la representación oficial del multilingüismo. De este modo, el trabajo ha permitido visibilizar los límites y contradicciones de las políticas lingüísticas actuales en relación con una integración regional verdaderamente inclusiva.

En esta línea de análisis, y desde la perspectiva de la Glotopolítica latinoamericana — anclada en la tradición crítica inaugurada por Arnoux (2000a) y continuada por investigadores como Bein (2022), Cisneros *et al.* (2024), sostenemos que las políticas lingüísticas del Mercosur operan como tecnologías de poder que modelan representaciones del lenguaje, jerarquizan variedades y subordinan lenguas según matrices ideológicas heredados del colonialismo lingüístico. En opinión de Calvet (2002), toda política lingüística es, en última instancia, una política de las diferencias: regula quién puede hablar qué, dónde, cómo y con qué consecuencias simbólicas y materiales.

Por ello, en la misma línea adoptada para la UE, hemos estructurado este apartado en cinco ejes que permiten explorar distintos niveles del análisis glotopolítico en el Mercosur: la tensión entre discurso y práctica en las políticas lingüísticas regionales; la relación entre lengua e identidad en la configuración simbólica del bloque, el estatuto precario de las lenguas minorizadas en los EP el papel de las LO como herramientas — y a veces obstáculos — para la integración regional y la necesidad de una Glotopolítica regional decolonial e inclusiva que democratice el acceso a los derechos lingüísticos. Esta mirada, más que ofrecer respuestas

definitivas, pretende abrir interrogantes críticos y aportar elementos para repensar el proyecto de integración regional desde una ética lingüística plural, participativa y orientada a la justicia sociolingüística.

5.2.1. *Políticas lingüísticas en el Mercosur: entre la retórica y la práctica*

Sabemos que, desde su fundación en 1991, el Mercosur se propuso como un espacio de integración económica y política, pero también — al menos en el plano discursivo — como un proyecto de convergencia cultural y educativa. En este marco, las políticas lingüísticas emergen como un componente clave de articulación simbólica entre los EP. Sin embargo, advertimos la existencia de una notable distancia entre los principios declarativos de promoción del multilingüismo y los dispositivos institucionales efectivamente implementados.

Hemos visto cómo el *Tratado de Asunción* y el *Protocolo de Ouro Preto* establecen al español y al portugués como LO del bloque, lo cual, a primera vista, podría interpretarse como una apuesta por la paridad lingüística. No obstante, esta disposición ha funcionado, en la práctica, más como un mecanismo formal de traducción institucional que como un impulso efectivo hacia el multilingüismo como política pública. En las reuniones oficiales del Mercosur, si bien se garantiza la traducción entre ambas lenguas, la mayoría de las comunicaciones y documentos se generan inicialmente en portugués o español según el país sede y no existe un criterio sistemático de circulación multilingüe.

Más aún, el hecho de que el guaraní — lengua cooficial en Paraguay y símbolo identitario central de su población — no haya sido incorporado como LO del bloque constituye un indicio inequívoco de exclusión. Este silencio institucional no es meramente omisivo: es, como lo sugiere Arnoux (2016a), una forma de violencia simbólica por omisión, que desactiva la posibilidad de inscribir otras memorias y otras subjetividades lingüísticas en el espacio de lo común.

El Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF), iniciativa emblemática en el ámbito educativo del Mercosur orientada a la valorización del bilingüismo en zonas limítrofes, ha sido reconocido por su potencial metodológico y por fomentar el trabajo colaborativo entre docentes de distintos países. Sin embargo, como advierte Ferreira

(2020), su implementación ha sido desigual, limitada por la discontinuidad de las políticas públicas, la ausencia de planificación sostenida y la escasa priorización estatal, lo que ha impedido su institucionalización plena y su regularidad en los territorios de frontera. A esto se suma, como señalan Oliveira y Morello (2019), que el PEIF, aunque concebido como una herramienta para transformar la frontera en un recurso pedagógico y cultural, ha operado muchas veces más como una experiencia piloto aislada que como una política regional articulada. Estos autores subrayan que el carácter intergubernamental del Mercosur y la falta de mecanismos vinculantes dificultan la consolidación de políticas lingüísticas duraderas, dejando el destino del PEIF sujeto a las fluctuaciones de voluntad política y disponibilidad presupuestaria en cada Estado miembro.

Además, como hemos visto, el PEIF no contempla la inclusión de lenguas indígenas y otras LRMM en sus currículos, lo cual debilita su potencial como política inclusiva. Así, aun en un contexto donde la diversidad lingüística es constitutiva del territorio (como en Misiones, Formosa o el Alto Paraguay), las políticas educativas tienden a reproducir la hegemonía de las LO del Estado-nación, sin incorporar estrategias de revitalización lingüística o enfoques pluricéntricos. Como advierte Bein (2022), la legislación lingüística argentina — y esto puede extenderse al resto del Mercosur — «reconoce derechos, pero rara vez los garantiza institucionalmente».

Una distinción útil en clave glotopolítica es la que proponen Cisneros Estupiñán *et al.* (2024) entre políticas lingüísticas *in vitro*, formuladas desde el Estado con escasa conexión con las comunidades y políticas *in vivo*, emergentes desde los propios sujetos lingüísticos. En el caso del Mercosur, la mayoría de las acciones estatales responden al primer modelo: son formuladas en oficinas centrales, sin participación de hablantes, con bajo impacto territorial y, en muchos casos, sin mecanismos de monitoreo ni evaluación. El ejemplo paradigmático es la *Ley de Enseñanza del Español en Brasil*, Ley n.º 11.161/2005 (Brasil, 2005), que obligaba la oferta del español como LE en la educación secundaria. Esta ley fue derogada en 2017, dejando a criterio de cada Estado su implementación. Aunque el español sigue siendo demandado por razones laborales y culturales, su presencia en el sistema educativo brasileño es

ahora fragmentaria y desigual, lo que debilita el discurso integrador del Mercosur (Cisneros *et al.*, 2024). En paralelo, movimientos de base, como las organizaciones indígenas de Paraguay o Brasil, han impulsado iniciativas de educación bilingüe o multilingüe, reclamando no solo el derecho a mantener sus lenguas sino a utilizarlas como vehículo de saberes y de ciudadanía. Sin embargo, estas iniciativas rara vez encuentran eco o articulación en los programas educativos del Mercosur, que siguen anclados en un modelo lingüístico binario y estatista.

Otra dimensión problemática es la heterogeneidad normativa analizada entre los EP en relación con el reconocimiento de la diversidad lingüística. Paraguay es, junto con Bolivia, uno de los pocos países de la región que consagra constitucionalmente una lengua indígena como cooficial. Argentina y Brasil han avanzado en el reconocimiento legal de las lenguas indígenas a nivel subnacional, pero con escasa implementación. Uruguay, por su parte, no reconoce oficialmente ninguna lengua indígena, a pesar de los debates recientes sobre el acervo cultural charrúa y guaraní. Esta asimetría dificulta la formulación de una política lingüística regional coherente. Como observa Bein (2022), la legislación no solo expresa los intereses dominantes, sino que los reproduce al institucionalizar jerarquías entre lenguas y hablantes. Esta afirmación cobra especial sentido si observamos que, hasta hoy, no existe un instrumento regional vinculante que proteja los derechos lingüísticos en el Mercosur. La diversidad lingüística, lejos de ser un eje estructurante del proceso de integración, aparece como una preocupación marginal y subordinada a los imperativos comerciales y diplomáticos.

5.2.2. *Dimensión identitaria y soberanía lingüística*

La lengua no solo articula comunicación, sino que produce y reproduce imaginarios colectivos, legitima pertenencias y delimita alteridades. Es, como señala Bourdieu (1991), «un lugar de poder simbólico» y, por tanto, un espacio privilegiado para observar los mecanismos a través de los cuales los proyectos políticos se naturalizan en las conciencias sociales. Lo comprobamos tanto en los discursos oficiales del Mercosur como en las acciones comunicacionales de sus organismos, donde se ha promovido una identidad regional construida en torno a las lenguas de

herencia colonial — el español y el portugués—, presentadas como símbolos de unidad e intercomprensión. Esta elección, lejos de ser neutra, responde a una racionalidad glotopolítica que privilegia ciertos capitales lingüísticos sobre otros y que tiende a invisibilizar o folklorizar las lenguas indígenas, criollas, de migración o de señas. Olave Arias *et al.* (2024) señalan que “las regulaciones y las intervenciones lingüísticas directas [...] e indirectas [...] inciden en la conformación de identidades y en el avance de proyectos sociales amplios”. Esta afirmación nos permite analizar cómo el diseño de normativas, orientadas a una variedad estándar, y las prácticas discursivas cotidianas conviven para estructurar tanto el sentido de pertenencia como los límites sociales.

En nuestro contexto educativo, mediático y político, estas dinámicas configuran no solo quién es considerado “buen hablante”, sino también quién es reconocido como miembro legítimo de una comunidad lingüística o ciudadana. Otro de los ejemplos más evidentes de esta política simbólica es la narrativa de «intercomprensión natural» entre hispanohablantes y lusoparlantes, sostenida en los documentos fundacionales del bloque. Aunque en algunos contextos esta cercanía lingüística ha sido una ventaja práctica, también ha servido como excusa para postergar el desarrollo de verdaderas políticas multilingües. La consigna de «dos lenguas, una región» ha sustituido el necesario debate sobre los múltiples repertorios lingüísticos que habitan el espacio del Mercosur (Rubio Scola *et al.*, 2022). En este sentido, como advierte Arnoux (2023), el Mercosur ha construido una imagen lingüística homogeneizante del ciudadano regional», donde el sujeto hablante se define como bilingüe español–portugués, borrando toda otra posibilidad identitaria. Esto no solo excluye a los hablantes de lenguas indígenas, sino también a migrantes de países andinos, a comunidades afrodescendientes y a personas sordas usuarias de lenguas de señas nacionales. La identidad regional promovida, por tanto, es selectiva, elitizada y funcional a una determinada idea de integración.

Uno de los casos más paradigmáticos de esta omisión es la invisibilización de la pluralidad, que se refleja especialmente en el caso del guaraní, que pese a ser lengua cooficial del Paraguay y hablada por más del 90 % de su población, no ha sido incorporada como LO del Mercosur. Esta exclusión constituye una forma de colonialismo interno, que

relega una lengua viva, extendida y plenamente funcional al plano del folklore o la oralidad. El caso paraguayo es particularmente revelador, ya que el guaraní goza de un reconocimiento constitucional desde 1992 y es objeto de políticas lingüísticas estatales activas, tanto en educación como en medios de comunicación. Sin embargo, como hemos puesto en evidencia, a nivel regional, este capital lingüístico no es valorizado, por lo que las prácticas lingüísticas nacionales y los imaginarios lingüísticos regionales, siguen anclados en una matriz monoglósica de integración. Paradójicamente, la no oficialización del guaraní en el Mercosur contrasta con discursos simbólicos que lo invocan como emblema de la identidad sudamericana. Esta incoherencia fue claramente visible durante la Cumbre de Presidentes de 2013 en Montevideo, cuando se mencionó al guaraní como parte del «patrimonio común» del Cono Sur, sin que ello implicara acción normativa alguna.

La lógica que subyace a esta configuración lingüística responde a una concepción binaria del espacio regional, en la que las LO funcionan como marcadores de civilidad y legitimidad, mientras que las demás lenguas se asocian a lo local, lo étnico, lo residual. En términos de Glotopolítica simbólica, se produce una gramática del poder lingüístico, en la cual no todas las lenguas tienen igual capacidad de representar la región ni de construir ciudadanía. Feliu & Nadal (2016) argumentan que las lenguas no son entidades naturales, sino construcciones sociales que reflejan dinámicas de poder y procesos históricos. Esta perspectiva refleja que las fronteras lingüísticas son el resultado de decisiones políticas e ideológicas más que de diferencias lingüísticas intrínsecas, destacando que no son naturales, sino simbólicas, históricamente construidas. Así, las lenguas que no ingresan al campo de visibilidad del poder institucional son desplazadas a los márgenes, incluso cuando cuentan con millones de hablantes. Esta lógica se vuelve especialmente perversa en contextos de revitalización lingüística, donde los esfuerzos de las comunidades se ven obstaculizados por la falta de reconocimiento y apoyo estatal.

Como hemos visto, otro ejemplo de esta asimetría lo ofrece la situación del portuñol de frontera, una variedad híbrida y funcional hablada por decenas de miles de personas en la frontera Brasil–Uruguay. Pese a ser un verdadero laboratorio de intercomprensión lingüística regional,

el portuñol no es objeto de ninguna política pública ni de reconocimiento formal (Barrios, 2018), y suele ser estigmatizado como «lenguaje incorrecto» tanto en el sistema educativo como en los medios (Rubio Scola *et al.*, 2022). Este desprestigio institucional revela los límites del modelo de integración lingüística del Mercosur, que no tolera formas lingüísticas no normativas.

Ante este panorama, cabe preguntarse si es posible imaginar una ciudadanía regional multilingüe, fundada en el reconocimiento efectivo de la pluralidad lingüística y en la valorización de todos los repertorios como legítimos. Esta ciudadanía no debería entenderse solo como un derecho formal a hablar una lengua, sino como la garantía de participar plenamente en la vida social, educativa y política del bloque en la lengua propia. Tal como plantean Cisneros Estupiñán, *et al.* (2024), una reconfiguración glotopolítica del Mercosur requiere pasar de una lógica de lenguas para el mercado a una lógica de lenguas para la vida. Es decir, incorporar las lenguas indígenas, migrantes, criollas y de señas como elementos constitutivos del espacio regional, con políticas activas de promoción, financiamiento, normalización y uso público. Esto supone cuestionar el paradigma civilizatorio heredado del colonialismo lingüístico y avanzar hacia un modelo de soberanía lingüística plural, interseccional y democrático.

5.2.3. *Lenguas regionales, minoritarias y minorizadas: reconocimiento formal y relegación práctica*

La categoría de LRMM permite visibilizar no solo el número de hablantes de una lengua, sino sobre todo el lugar que ocupa esa lengua en la jerarquía simbólica, educativa, institucional y política de una sociedad. La distinción entre «minoritario» (condición numérica o sociológica) y «minorizado» (condición resultante de procesos históricos de subordinación y marginación) es clave para abordar la situación lingüística del Mercosur desde una perspectiva no esencialista. Aunque varios países del bloque han avanzado en el reconocimiento constitucional o legal de sus lenguas indígenas y otras lenguas no hegemónicas, hemos comprobado que la implementación efectiva de políticas que garanticen su uso, transmisión y presencia en la esfera pública sigue siendo

extremadamente limitada. Como apunta Bein (2022), las leyes que consagran derechos lingüísticos tienden a ser declaraciones de principios más que marcos de acción.

En términos legales, es clara la disparidad puesta de manifiesto en este estudio entre los países del Mercosur en cuanto al reconocimiento de lenguas distintas del español y el portugués. Los Estados adoptan enfoques diversos frente al reconocimiento de las lenguas originarias, pero en general persiste una falta de políticas públicas integrales que garanticen su protección y promoción efectiva. Aunque países como Bolivia y Paraguay han establecido marcos jurídicos de cooficialidad, en la mayoría de los casos las lenguas indígenas carecen de apoyo institucional sostenido (Bein, 2022), lo que limita su presencia en la educación, los medios y la administración pública.

Sin embargo, como subrayan Cisneros *et al.* (2024), son políticas *in vitro*, sin efecto real en el acceso a servicios en lengua propia, ni en la escolarización plena en lenguas minorizadas. El contexto de Uruguay representa un caso impactante de invisibilización estructural debido a que, aunque existen comunidades que reivindican el charrúa, el guaraní y diversas variedades afro-uruguayas y de señas, ninguna de ellas ha sido formalmente reconocida a nivel constitucional o legal, lo cual dificulta incluso su documentación. Esta situación responde a un discurso de identidad nacional homogénea y monolingüe que ha borrado sistemáticamente las huellas de su diversidad lingüística.

A nuestro entender, en lo que respecta a las lenguas indígenas en el Mercosur, se manifiesta de manera especialmente aguda la tensión estructural entre derecho y despojo. Con el fin de visibilizar esta problemática, hemos retomado algunos de los ejemplos más representativos expuestos a lo largo de nuestro análisis. En primer lugar, constatamos que, incluso en aquellos contextos donde existen marcos legales de protección, la implementación de la educación intercultural bilingüe es profundamente deficitaria: los docentes carecen de una formación adecuada, los materiales didácticos son escasos o inexistentes y los recursos asignados resultan insuficientes o se aplican de forma discontinua (Arnoux, 2016b; Rubio Scola *et al.*, 2022). Otro caso ilustrativo es el del mapudungun, hablado por comunidades mapuches en el sur de Argentina y Chile, que ha sido objeto de esfuerzos significativos de

revitalización comunitaria en la Patagonia, con experiencias pedagógicas destacadas en Neuquén y Río Negro.

No obstante, dichos esfuerzos se desarrollan en ausencia de políticas estatales integrales y, en numerosos casos, en un contexto de criminalización del activismo mapuche, lo cual configura una política lingüística implícita de represión (Bein, 2022). Finalmente, en Brasil se han registrado avances en la cooficialización municipal de lenguas indígenas — como el *nheengatu* en São Gabriel da Cachoeira (Amazonas)—; sin embargo, estas iniciativas poseen un alcance limitado y no se articulan con una política nacional coherente. Persiste, además, una tensión entre la política lingüística estatal y los saberes lingüísticos comunitarios, los cuales suelen ser instrumentalizados o descontextualizados, debilitando su potencia transformadora.

Además, recordemos que las lenguas indígenas, en el espacio del Mercosur, también está habitado por una densa red de lenguas de migración que, aunque no las hemos tratado en este estudio, son habladas por comunidades históricas (italianos, alemanes, árabes, japoneses) y nuevas olas migratorias (haitianos, venezolanos, senegaleses, chinos). Estas lenguas, si bien reconocidas como «patrimonio cultural», no suelen recibir atención política más allá de algunas iniciativas culturales. Las lenguas de señas, aunque reconocidas oficialmente en Brasil, Argentina y Paraguay, continúan ocupando un lugar marginal, con importantes barreras para su plena inclusión en servicios públicos, educación y medios. La falta de intérpretes, de formación docente adecuada y de materiales específicos limita el ejercicio efectivo de los derechos lingüísticos de las personas sordas.

Las políticas lingüísticas del Mercosur tienden, por consiguiente, a tratar las lenguas y las LRMM como elementos patrimoniales, susceptibles de ser inventariados, celebrados y exhibidos, pero no como recursos vivos que estructuran la experiencia social y el ejercicio ciudadano. Esta lógica, que podríamos denominar de museificación glotopolítica, limita la posibilidad de construir una ciudadanía regional realmente multilingüe y equitativa. Como advierte Arnoux (2023), sin políticas públicas que generen condiciones estructurales para la transmisión, uso y legitimación de estas lenguas, su reconocimiento legal se convierte en una forma de silenciamiento simbólico. En

efecto, la existencia de leyes no garantiza su cumplimiento y el fetichismo del reconocimiento puede incluso operar como una coartada para no transformar las condiciones materiales de exclusión lingüística. Para revertir esta situación, reiteramos, no basta con normativas aisladas. Se requiere una articulación regional que promueva una Glotopolítica orientada a la justicia lingüística, entendida como el derecho efectivo de todas las personas y comunidades a mantener, desarrollar y transmitir su lengua en condiciones de igualdad. Esto implica políticas de formación docente, producción de materiales, presencia en medios, acceso a la administración y a la justicia en lengua propia, así como financiación sostenida y participación de las comunidades en la toma de decisiones.

5.2.4. *Lenguas oficiales y doble filo: entre la integración y la exclusión*

En toda configuración político-lingüística, las LO desempeñan un papel central, pues no solo organizan la comunicación institucional, sino que también establecen regímenes de visibilidad y legitimidad en el espacio público. En el caso del Mercosur, la elección del español y del portugués, como los únicos códigos de oficialidad y representación regional, responde a un criterio de funcionalidad intergubernamental — y a la presencia mayoritaria de estas lenguas en los EP —, y también encierra efectos glotopolíticos.

En este sentido, ambas lenguas se constituyen como herramientas de entendimiento recíproco, de cooperación técnica, de integración económica y de circulación académica. Este potencial integrador del bilingüismo oficial ha sido especialmente visible en iniciativas como los intercambios universitarios y el desarrollo de materiales bilingües por parte del Instituto Social del Mercosur, que han facilitado el fortalecimiento de vínculos culturales y lingüísticos entre los EP. Asimismo, el diseño de campañas institucionales, portales web y documentos oficiales bilingües ha contribuido a consolidar una imagen simbólica del bloque basada en la intercomprensión recíproca, que en muchos casos ha funcionado como una ventaja operativa respecto de otros procesos regionales (como la Unión Africana o la ASEAN) marcados por una mayor fragmentación lingüística.

No obstante, este modelo de integración lingüística ha traído aparejado un fenómeno paralelo de estandarización, exclusión y normalización monoglósica. En primer lugar, tanto el español como el portugués son promovidos desde una concepción normativista, centrada en sus variedades «cultas» o estandarizadas, con escaso reconocimiento de las múltiples formas que adoptan en los distintos territorios. Esto ha implicado, por ejemplo, que el español rioplatense, el portugués amazónico o el portuñol de frontera sean relegados a un plano de informalidad, folklorización o incluso estigmatización. En el ámbito educativo, esta lógica ha sido reforzada por los sistemas escolares nacionales, que continúan enseñando estas lenguas desde una perspectiva, centrada en la corrección gramatical y ortográfica, sin considerar las prácticas efectivas de los hablantes. De este modo, se promueve una ciudadanía regional homogénea y monolingüe, incompatible con la complejidad sociolingüística real del Mercosur.

Así pues, se confirma la visión unificadora que ha contribuido a configurar una barrera lingüística tácita para los hablantes de LRMM, quienes deben necesariamente adquirir un dominio avanzado del español o del portugués para acceder a los beneficios del bloque. La «ciudadanía regional» promovida, por tanto, por el Mercosur, es de facto una ciudadanía lingüísticamente condicionada, que reproduce desigualdades históricas en el acceso al conocimiento, al trabajo, a la movilidad y a la participación política. En palabras de Calvet (2002), la «asimetría de capitales lingüísticos» el español — por razones demográficas, geopolíticas y simbólicas — ocupa un lugar de hegemonía no cuestionada.

En el ámbito popular y no institucional, el fenómeno lingüístico singular en las zonas de frontera entre Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina del portuñol — muchas veces denigrada como «incorrecta» o «impropia» — constituye un laboratorio vivo de intercomprensión lingüística y una manifestación espontánea de integración (Barrios 2018). El portuñol ha sido documentado, estudiado y promovido por investigadores, artistas y comunidades como un ejemplo de multilingüismo desde abajo, que desafía las lógicas normativas y ofrece pistas para pensar otras formas de ciudadanía lingüística regional (Rubio Scola *et al.*, 2022). No obstante, su falta de reconocimiento institucional refuerza el carácter vertical y elitista del modelo bilingüe oficial del Mercosur.

Tal como sostienen Arnoux *et al.* (2021), la pluralidad no puede ser gestionada solo desde la oficialidad; requiere habilitar espacios de legitimidad para las formas no normativas del lenguaje que emergen en las prácticas sociales concretas.

5.2.5. *Hacia una Glotopolítica decolonial e inclusiva*

Los análisis precedentes evidencian una constante en la política lingüística del Mercosur: la brecha persistente entre los marcos normativos, que promueven la integración regional y la valorización de la diversidad cultural, y las prácticas institucionales, que tienden a reproducir esquemas jerárquicos y monocéntricos en torno al lenguaje. Esta tensión estructural pone de manifiesto la necesidad de una transformación glotopolítica profunda que no solo reconozca la pluralidad lingüística, sino que cuestione y desestabilice las lógicas fundacionales del bloque, fuertemente ancladas en paradigmas comunicativos de corte instrumental.

En esta dirección, se impone un replanteamiento radical orientado hacia una Glotopolítica decolonial, que recupere las voces históricamente subalternizadas y desplace el eje epistémico de las políticas de lengua en la región. Las tradiciones educativas occidentales, particularmente en su configuración formal y escolarizada, han contribuido a la producción de identidades fragmentadas, desvinculadas entre sí y descontextualizadas de las realidades latinoamericanas, las cuales son el resultado de largos procesos históricos de subordinación a los marcos interpretativos eurocéntricos. Este legado colonial ha tenido consecuencias profundas en la forma en que se conciben los saberes, las lenguas y los sujetos en el espacio educativo.

Desde esta perspectiva, resulta crucial incorporar un enfoque crítico que se apoye en la mirada decolonial, capaz de visibilizar lo que esta corriente conceptual denomina la «subalternidad enunciativa» de pueblos originarios, afrodescendientes e inmigrantes, reconociendo los efectos persistentes de la colonización en el presente. Este enfoque interpela las matrices de pensamiento que han legitimado al saber científico europeo como universal, excluyendo otras formas de conocimiento y de expresión cultural. Tal como advierte Garcés (2009: 8) en su estu-

dio sobre la colonización epistémica y lingüística en Bolivia, «el denominado conocimiento científico universal asumió un carácter de superioridad en lo que se refiere a capacidad explicativa gracias a su articulación con la colonialidad eurocéntrica».

En este marco, la historia contada desde Europa omite sistemáticamente el papel central que desempeñó la explotación de América Latina — o Abya-Yala — en la constitución del proyecto moderno como sistema-mundo, fundado sobre una episteme pretendidamente universal. La perspectiva decolonial, en cambio, pone en evidencia lo que Mignolo (2009: 165–203) conceptualiza como «el lado oscuro del Renacimiento» y cuestiona abiertamente «la epistemología del punto cero», es decir, la idea de un conocimiento desprovisto de historicidad, ideología y localización.

Este andamiaje ideológico, al que Quijano (1992: 11–20) denominó «colonialidad del poder», instala un sistema de clasificación y jerarquización que produce lo que se ha denominado la diferencia colonial: un dispositivo de dominación que organiza las relaciones sociales, políticas y culturales a partir de criterios socio-raciales. A ello se suma lo que el mismo autor identifica como «colonialidad del saber», una forma de racialización epistémica que jerarquiza no solo a las comunidades, sino también a sus religiones, lenguas, saberes y prácticas culturales. Este dispositivo no ha desaparecido, sino que se ha reconfigurado en las lógicas del capitalismo contemporáneo, donde opera como matriz de sentido en el discurso de la globalización, presentado como un proceso natural, inevitable y universal.

En este contexto, el lugar dominante que ocupa el inglés como lengua franca global no es neutral: es una de las manifestaciones más visibles de dicha ideología, que perpetúa la subordinación lingüística y epistémica de otras lenguas. Por ello, Rubio Scola & Pozzo (2023: 225) sostienen que «el español y el portugués pueden representar un quiebre en ese paradigma global».

La noción de Glotopolítica decolonial implica cuestionar, entonces, no solamente la ausencia de lenguas indígenas y LRMM en los marcos de oficialidad, sino también los supuestos epistemológicos que sostienen la jerarquía entre lenguas y variedades. Como recuerda Arnoux (2023), la transformación glotopolítica no puede realizarse desde los

marcos dominantes, sino desde una crítica radical a las formas de organización lingüística heredadas del colonialismo.

Una Glotopolítica inclusiva, por otro lado, no puede construirse desde arriba. Requiere de la participación activa de los actores lingüísticos, especialmente de aquellos históricamente marginados: comunidades indígenas, afrodescendientes, migrantes, personas sordas, hablantes de variedades no normativas. La soberanía lingüística no es solo el derecho a hablar una lengua, sino el derecho a decidir sobre sus formas de enseñanza, su presencia en los medios, su codificación, su transmisión intergeneracional y sus usos sociales (Cisneros Estupiñán *et al.*, 2024).

El horizonte de una Glotopolítica transformadora es la justicia sociolingüística: el acceso equitativo a la participación social, educativa, cultural y política, sin que la lengua constituya un obstáculo. Esto implica desactivar las ideologías del déficit que asocian a las lenguas no hegemónicas con ignorancia, atraso o ilegitimidad y promover discursos públicos que celebren y visibilicen la diversidad lingüística como riqueza y derecho. Las fronteras lingüísticas no son más naturales que las políticas; ambas son construcciones ideológicas. En este marco, las políticas lingüísticas deben ser entendidas no como dispositivos técnicos, sino como intervenciones ideológicas que modelan subjetividades y que, por tanto, deben ser democratizadas. La integración regional, para ser genuina, debe asumir este desafío: construir una logosfera sudamericana que no reproduzca el monolingüismo colonial bajo nuevas formas, sino que permita habitar la diferencia sin jerarquías, sin exotizaciones y sin silenciamientos. Porque, como nos recuerda Heller-Roazen (2008), las lenguas no mueren: se las hace desaparecer.

5.3. Conclusiones: una lectura comparada

Al concluir este recorrido, nos enfrentamos a una constatación compleja pero ineludible: las lenguas no desaparecen por causas naturales. Se debilitan cuando son sistemáticamente excluidas del sistema educativo, invisibilizadas en los medios de comunicación, marginadas de la administración pública y ausentes de los espacios de prestigio simbó-

lico. Su desaparición no supone solo la pérdida de un repertorio comunicativo, sino también la erosión de un horizonte epistémico, cultural y afectivo.

Nuestra investigación ha partido de una premisa glotopolítica crítica: las lenguas—y muy especialmente el multilingüismo institucional y estatal— no constituyen un campo neutro ni natural. Por el contrario, son un espacio densamente atravesado por relaciones de poder, ideologías lingüísticas y disputas identitarias. Esta convicción metodológica ha guiado todo nuestro análisis de los marcos normativos, de las políticas educativas y de las dinámicas simbólicas que configuran los dos espacios regionales que hemos estudiado: la UE y el Mercosur.

El enfoque adoptado ha sido, ante todo, comparativo y contrastivo. Consideramos que solo a partir de una lectura relacional es posible dimensionar, en toda su complejidad, los avances, retrocesos, tensiones y potencialidades de los procesos de gestión del multilingüismo a nivel supranacional. Así, hemos examinado las realidades lingüísticas de ambos bloques no solo en términos cuantitativos — como el número de lenguas reconocidas o la presencia de programas de enseñanza de lenguas—, sino también desde una perspectiva cualitativa: analizando el grado real de institucionalización de las LRMM, el acceso efectivo de sus hablantes a derechos lingüísticos, las ideologías subyacentes a las políticas implementadas y la brecha persistente entre el discurso normativo y la práctica institucional.

A lo largo del trabajo, hemos procurado mantener una mirada crítica, consciente de las especificidades históricas, culturales y políticas de cada región, evitando aplicar de manera mecánica categorías analíticas uniformes a realidades sociolingüísticas tan diversas. Esta actitud comparativa no ha buscado jerarquizar modelos, sino poner en diálogo sus configuraciones, límites y contradicciones.

Este libro ha sido concebido desde la firme convicción de que la diversidad lingüística no puede seguir tratándose como un adorno simbólico ni como una retórica vacía. La coexistencia de lenguas en condiciones de equidad exige una voluntad política sostenida, capaz de interpelar las jerarquías heredadas, revisar críticamente los marcos normativos vigentes y articular políticas públicas verdaderamente

transformadoras y vinculantes. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible abandonar la lógica del tokenismo y avanzar hacia un modelo de integración lingüística que no reproduzca las exclusiones históricas bajo nuevas formas. La centralidad de determinadas lenguas no puede sostenerse a costa del silenciamiento e invisibilización de otras. Apostar por el multilingüismo implica, en última instancia, comprometerse con una redistribución justa del poder lingüístico y del reconocimiento institucional. La vinculación entre lengua y economía emerge, además, como un factor determinante. La planificación lingüística no puede comprenderse hoy al margen de las dinámicas de rentabilidad simbólica, capital lingüístico y empleabilidad. En este marco, el reconocimiento normativo — aunque necesario — no basta para transformar las jerarquías existentes ni para garantizar justicia lingüística.

Desde un punto de vista jurídico, valoramos el esfuerzo de la UE por articular un marco común de protección lingüística. Sin embargo, tanto en la UE como en el Mercosur, ese reconocimiento formal de la diversidad no se ha traducido sistemáticamente en una política transformadora capaz de garantizar la sostenibilidad de las lenguas presentes en sus respectivos territorios. La inclusión, entendida como praxis institucional, sigue siendo desigual, discontinua y, en muchos casos, puramente simbólica.

Es por ello por lo que sostenemos la necesidad de superar las representaciones edulcoradas del multilingüismo que lo presentan como sinónimo automático de riqueza, apertura y progreso. En su implementación concreta, el multilingüismo revela profundas tensiones de poder, exclusión y jerarquización. No se trata de una convivencia armónica entre lenguas, sino de una configuración históricamente construida y políticamente gestionada, en la que unas lenguas dominan, otras resisten y muchas son sistemáticamente excluidas.

Desde esta mirada crítica, creemos firmemente que el multilingüismo es inseparable de las relaciones de poder. Es una construcción histórica y una práctica política que solo serán emancipadoras si garantizan condiciones materiales de equidad lingüística.

En este sentido, entendemos que el verdadero desafío para la UE y para el Mercosur no reside únicamente en preservar la diversidad lingüística como patrimonio simbólico, sino en construir condiciones de posibilidad para que esa diversidad sea vivida, ejercida y reconocida plenamente en el plano material, educativo, institucional y político.

En definitiva, este análisis glotopolítico pone en evidencia que el multilingüismo, tal como se concibe y se gestiona actualmente, permanece atrapado en una tensión estructural: entre el discurso y la práctica, entre la visibilidad normativa y la exclusión material. No es posible seguir anclados en una retórica celebratoria de la diversidad que no se traduzca en derechos, recursos y transformaciones reales. Avanzar hacia un modelo de multilingüismo justo exige una reconfiguración profunda de las políticas públicas lingüísticas, orientadas a la equidad, a la redistribución de legitimidad y a la desjerarquización de los repertorios. En este sentido, resulta urgente asumir que negar a un individuo el derecho a aprender en su lengua materna/primer lengua (LM/L1) no es una simple omisión pedagógica, sino — como ha señalado Skutnabb-Kangas (2000) — una forma de genocidio lingüístico, con efectos concretos sobre la continuidad cultural, la identidad colectiva, la justicia social y los valores democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía académica

- Albarracín, L., & Alderetes, J. (2003a). *Lengua propia y exclusión social: los dialectos regionales y las lenguas vernáculas*. Encuentro Nacional de Educación e Identidades «Los Pueblos Originarios y la Escuela». Universidad Nacional de Luján y CTERA.
- Albarracín, L., & Alderetes, J. (2003b). ¿Homogeneización o regionalización? En *Actas del Coloquio Nacional “A diez años de la Ley Federal ¿Mejor educación para todos?”*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Albó, X. (2004). *Educación intercultural bilingüe en Bolivia: Avances y desafíos*. CIPCA.
- Albó, X., & Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. CIPCA y UNICEF.
- Armendáriz, A. (2000). Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad. *Linguagem & Ensino*, 3(1), 139–156.
- Arnaiz Sánchez, P., Hurtado Montesinos, M. D., & Soto Pérez, F. J. (2010). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo, Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Arnoux, E. N. de, & Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1–24. https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs.
- Arnoux, E. N. de, & Nothstein, S. (Eds.). (2013). *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Biblos.
- Arnoux, E. N. de, Becker, L., & Del Valle, J. (Eds.). (2021). *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa* (Vol. 6). Peter Lang.

- Arnoux, E. N. de. (2000a). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y prácticas*, (7), 95–109. https://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario.
- Arnoux, E. N. de. (2000b). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Biblos.
- Arnoux, E. N. de. (2011a). Ámbitos para el español: Recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *ReVerTe: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaítuba*, (6), 1–14. <https://de.scribd.com/doc/88614517/Arnoux-Elvira-Ambitos-Para-El-Espanol-Recorridos-Desde-Una-Perspectiva-Glotopolitica>.
- Arnoux, E. N. de. (2011b). Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010). En E. Mendes (Ed.), *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira* (pp. 19–47). Pontes Editores.
- Arnoux, E. N. de. (2016a). Cómo la integración regional interroga a la glotopolítica. En S. C. Sousa, M. P. Roca, & A. S. Ponte (Eds.), *Temas de política lingüística no processo de integração regional* (pp. 21–45). UFPB Editora. <https://www.professores.uff.br/lucianafreitas/wp-content/uploads/sites/153/2020/09/2018-Temas-de-politica-linguistica-no-processo-de-integracao-regional-com-capa.pdf>.
- Arnoux, E. N. de. (2016b). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: Aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 23(38), 19–34. <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>.
- Arnoux, E. N. de. (2018). *Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos*. Publicación extraordinaria, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Arnoux, E. N. de. (2023). Análisis de una serie glotopolítica: documentos y propuestas didácticas en el proceso de reforma de los programas sobre la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria (Argentina, 1933–1939). En C. Quijada Van Den Berghe *et al.* (Eds.), *De Estepa a Salamanca: miradas en torno a la lengua. Homenaje a José Jesús Gómez Asencio* (pp. 435–451). Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Arroz Santisteban, X. (2014). La política lingüística de los Estados miembros y el Derecho de la Unión Europea. *REDE. Revista Española de Derecho Europeo*, (52), 11–48.

- Asensio Ferreiro, M. D. (2023). *Monoanglolingüismo: una realidad necesaria*. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana (ACCI).
- Austin, P. K., & Sallabank, J. (Eds.). (2011). *The Cambridge handbook of endangered languages*. Cambridge University Press.
- Ávila, H. L. (2006). Las políticas lingüísticas y nuestras lenguas vernáculas: ¿qué hacemos con nuestro quichua? *XII Encuentro de escritores en Libertador, pcia. de Jujuy*. <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/Hebe01.html>.
- Baggioni, D. (1997). *Langues et nations en Europe*. Payot.
- Barceló Severgnini, N., & Barrenengoa, A. (2023). El MERCOSUR ante la desaceleración del comercio intrarregional y las dinámicas de desintegración entre 2012 y 2022: análisis y perspectivas actuales en clave autonomista. *Estudios Internacionais*, 11(3), 108–125. <https://doi.org/10.5752/P.2317-773X.2023v11n3p108-125>.
- Barceló, N. (2022). ¿Cuál podría ser la política exterior brasileña hacia América Latina y el mundo que desempeñe el ganador de las elecciones presidenciales en 2022? En E. De Antoni (Coord.), *El futuro de Brasil: política exterior y relación bilateral con la Argentina del próximo gobierno brasileño* (pp. 10–11). Red Argentina de Profesionales para la Política Exterior. <https://redappe.org.ar/dossier-brasil/>.
- Barrios, G. (2001). Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. *Boletín da ABRALIN (Fortaleza)*, 24, 65–82.
- Barrios, G. (2003). Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el MERCOSUR. *Letras (Santa María)*, 27 (julio–diciembre), 11–25.
- Barrios, G. (2011). El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006–2008). En E. Sturza & M. T. Celada (Orgs.), *Políticas lingüísticas: espaços, questões e agendas*. *Letras (Santa María)*, 21(42), 15–44. <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12170>.
- Barrios, G. (2016). La regulación de la diversidad lingüística en el marco de los Estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley 18.437) en Uruguay. En E. Narvaja de Arnoux & D. Lauría (Comps.), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana* (pp. 115–132). Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).
- Barrios, G. (2017). Políticas lingüísticas en Uruguay entre 1877 y 1982. En R. Bein et al. (Eds.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (pp. 55–69). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://publi>

- caciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Homenaje%20a%20Elvira%20Arnoux%20Tomo%20I_interactivo_o.pdf.
- Barrios, G. (2018). La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En F. Acevedo & K. Nossar (Eds.), *Educación y sociolingüística. Textos del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) y del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación, Sociedad y Lenguaje en Frontera (NEISELF)* (pp. 203–228). Tradinco. (Texto publicado originalmente en Y. Hipperdinger (Comp.), *Lenguas: conceptos y contactos* (pp. 77–105). EdiUNS.
- Bastardas, A., & Boix, E. (2002). *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*. Octaedro. <https://scispace.com/pdf/un-estado-una-lengua-la-organizacion-politica-de-la-1015ixy412.pdf>.
- Behares, L., Brovetto, C., & Crespi, L. (2012). Language policies in Uruguay and Uruguayan Sign Language (LSU). *Sign Language Studies*, 12, 519–542. <https://doi.org/10.1353/sls.2012.0008>. https://www.researchgate.net/publication/236729386_Language_Policies_in_Uruguay_and_Uruguayan_Sign_Language_LSU?utm_source=chatgpt.com.
- Bein, R. (2022). Plurilingüismo e integración regional. *AGlo. Anuario de Glotopolítica*, 3, 90–103. <https://glotopolitica.com/wp-content/uploads/2023/06/07-aglo5-2023-bein-1.pdf>.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Boaventura de Sousa, S. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides–UMSA.
- Boaventura de Sousa, S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Siglo del Hombre Editores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7121285>.
- Bondarenko Pisemskaya, N. (2009). Problemática lingüístico–educativa de los pueblos indígenas de Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(23), 65–85. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020458004.pdf>.
- Born, J. (2001). Globalización/regionalización: La contribución de las minorías lingüísticas al proceso de unificación europea. Universidad de Dresde. <https://lletresasturianas.alladixital.org/pdf/Art%C3%ADculu%202-Joachim%20Born-Globalizaci3n-%20regionalizaci3n.%20La%20contribuci3n%20de%20las%20minor%C3%ADas%20ling%C3%ADsticas%20al%20proceso%20de%20unificaci3n%20europea.pdf>.

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard. https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1983_num_7_1_1127.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press. https://monoskop.org/images/4/43/Bourdieu_Pierre_Language_and_Symbolic_Power_1991.pdf.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2022 [1970]). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. <https://www.uv.mx/miel/files/2012/10/reproduccion.pdf>
- Boyer, H. (2008). *Langues et identités. Sur le nationalisme linguistique*. Lambert-Lucas. https://www.lambert-lucas.com/wp-content/uploads/2021/12/OA_langue_et_identite.pdf.
- Boyer, H. (2010). *Langue, mondialisation et enseignement: Les défis politiques du plurilinguisme*. Le Harmattan.
- Bulkan, J., & Palmer, J. (2021). El mundo indígena 2021: Guyana. IWGIA. <https://iwgia.org/es/guyana/4138-mi-2021-guayana.html>
- Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.). (2012). *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy*. Multilingual Matters.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Presses Universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Éditions Plon.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*. Plon.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>.
- Chinellato, A., & Morgenthaler, L. (2023). Ideologías, políticas y prácticas lingüísticas en espacios multilingües. *Estudios de Lingüística del Español*, 47, 3–22. <https://doi.org/10.36950/elies.2023.47.1>.
- Chirinos, D. A. M. (2010). Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa en Venezuela. *Innovación Educativa*, 10(50), 31–41. https://www.redalyc.org/pdf/1794/179414960005.pdf?utm_source=chatgpt.com.
- Cisneros–Estupiñán, M. (2020). *Gltopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://www.academia>.

- edu/44331620/Glotopol%C3%ADtica_latinoamericana_Tendencias_y_perspectivas.
- Cisneros–Estupiñán, M., Daza Castañeda, A. F., & Barzotto, V. H. (2024). Miradas glotopolíticas sobre bilingüismo y multilingüismo en Colombia y Brasil. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 43. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/18061.
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Craith, M. N. (2006). *Europe and the politics of language: Citizens, migrants and outsiders*. Palgrave Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/273384616_Europe_and_the_Politics_of_Language_Citizens_Migrants_Outsiders.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Da Silva Bernabei, S. A. (2018). Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica? *Educere*, 22(71), 25–32. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002002/html/>.
- Dafouz, E. (2025). Introducción al volumen. La internacionalización universitaria: un concepto dinámico en un escenario cambiante. En E. Dafouz (Ed.), *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas* (pp. 19–39). Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.01>.
- De Laurentiis, A. (2015). Minorías étnicas y políticas lingüísticas: una mirada sobre Venezuela. *Cultura Latinoamericana*, 21(1), 121–136.
- Del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e intereses en la glotopolítica del español*. Iberoamericana/Vervuert.
- Del Valle, J. (2016). Glotopolítica, ideología y discurso: Categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español* (pp. 13–30). Iberoamericana/Vervuert. https://www.researchgate.net/publication/331119228_Glotopolitica_ideologia_y_discurso_categorias_para_el_estudio_del_estatus_simbolico_del_espanol_ideas_e_ideologias_del_espanol.
- Del Valle, J., & Garrido Sardá, M. R. (2023). Language and neutrality: glotopolitical processes and consequences. Introduction to the monographic section. *Journal of Language & Law/Revista de Llengua i Dret*, 80.
- Del Valle, J., Castelano Rodrigues, F., & Celada, M. T. (2020). En torno de una perspectiva glotopolítica: diálogos, investigaciones, acciones. *Caracol*, (20), 18–29. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p18-29>.

- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Éditions Galilée. [https://www.psychanalyse.com/pdf/LE%20MONOLINGUISME%20DE%20L%20AUTRE%20-%20BIBLIO%20JACQUES%20DERRIDA%20\(138%20pages%20-%20410%20ko\).pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/LE%20MONOLINGUISME%20DE%20L%20AUTRE%20-%20BIBLIO%20JACQUES%20DERRIDA%20(138%20pages%20-%20410%20ko).pdf).
- Dorian, N. C. (1994). Purism vs. compromise in language revitalization and language revival. *Language in Society*, 23(4), 479–494. <https://www.jstor.org/stable/4168553>.
- Drange, L. D. (2007). Power in intercultural education: “Education in Bolivia – from oppression to liberation”? *Journal of Intercultural Communication*, 7(3). <https://immi.se/index.php/intercultural/article/view/Drange-2007-3/427>.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2023). *Ethnologue: Languages of the world* (26th ed.). SIL International. <https://www.ethnologue.com>.
- Educ.ar. (2018). *Colección MERCOSUR*. <https://www.educ.ar/recursos/132317/coleccion-mercosur>.
- Errington, J. (2007). *Linguistics in a colonial world: A story of language, meaning, and power*. Blackwell Publishing.
- Extra, G., & Gorter, D. (Eds.). (2008). *Multilingual Europe: Facts and policies*. Mouton de Gruyter.
- Fabian, J. (1991). *Language and colonial power: The appropriation of Swabili in the former Belgian Congo, 1880–1938*. Cambridge University Press.
- Feliu, F., & Nadal, J. M. (2016). Languages as a construction: An enlightening perspective. En F. Feliu & J. M. Nadal (Eds.), *Constructing languages: Norms, myths and emotions* (pp. 1–6). John Benjamins Publishing.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>.
- Fernández Costales, A., & Lasagabaster, D. (2024). La enseñanza de contenido en inglés en universidades españolas: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, (403), 161–183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9358027>.
- Fernández Reyes, J. E. (2013). Los Estados asociados del MERCOSUR. *Revista Via Iuris*, (14), 129–148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4707836>.
- Ferreira, L. (2020). Caminhos para as línguas na fronteira: políticas linguísticas no Brasil. *Letras Escreve*, 10(1), 109–119. https://www.researchgate.net/publication/349561500_Caminhos_para_as_linguas_na_frenteira_Politicas_Linguisticas_no_Brasil.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29–38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>.

- Gal, S., & Irvine, J. T. (1995). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research*, 62(4), 967–1001. <https://www.jstor.org/stable/40971131>.
- Garcés Velázquez, F. (2009). ¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas. Fundación PIEB.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley–Blackwell.
- Gorter, D., Zenotz, V., & Cenoz, J. (Eds.). (2014). *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global*. Springer. https://www.researchgate.net/publication/321596570_Minority_Languages_and_Multilingual_Education_Bridging_the_Local_and_the_Global.
- Gracia–Tabuena, Z., Barbeau, E. B., Kousaie, S., Chen, J. K., Chai, X., & Klein, D. (2024). Enhanced efficiency in the bilingual brain through the inter-hemispheric cortico–cerebellar pathway in early second language acquisition. *Communications Biology*, 7(1), 1298. <https://doi.org/10.1038/s42003-024-06965-1>.
- Grey, A., & Piller, I. (2020). Sociolinguistic ethnographies of globalisation. En K. Tusting (Ed.), *The Routledge handbook of linguistic ethnography* (pp. 54–69). Routledge.
- Grin, F. (2003). *Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Palgrave Macmillan.
- Grupo GEARD. (s.f.). *Importancia de las lenguas nativas en Ecuador*. <https://grupoguard.com/ec/blog/categoria/importancia-lenguas-nativas-ecuador/>.
- Guespin, L., & Marcellesi, J.–B. (2019 [1986]). Hacia la glotopolítica (traducción de José del Valle de *Pour la glottopolitique, Langages*, 83, pp. 5–34). *Glottopol*, 32, “Glottopolítica. Langage et luttes sociales dans l’espace hispano–lusophone”, E. Arnoux, J. del Valle y A. Duchêne (Dirs.), 35–60. https://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_32/gpl32_03guespin_marcellesi_traduccion.pdf
- Hall, R. A. Jr. (1950). *Leave your language alone!* Cornell University Press. https://ia903201.us.archive.org/4/items/in.ernet.dli.2015.125047/2015.125047.Leave-Your-Language-Alone_text.pdf.
- Hamel, R. E., Álvarez López, E., & Pereira Carvalhal, T. (2016). Language policy and planning: Challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3–4), 278–297. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208>.
- Hauck, J. D. (2014). La construcción del lenguaje en Paraguay: fonologías, ortografías e ideologías en un país multilingüe. *Boletín de Filología*, 49(2), 113–137. https://www.scielo.cl/pdf/bfilol/v49n2/art_06.pdf.

- Haugen, E. (1971). The ecology of language. *Linguistic Reporter*, 13(1), 19–26.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford University Press. https://archive.org/details/isbn_0804708029/page/n7/mode/2up.
- Heller–Roazen, D. (2008). *Ecolalias: Sobre el olvido de las lenguas* (J. Benseñor, Trad.). Katz Editores.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2nd ed.). Continuum.
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101–114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>.
- Heller, M. (2011). *Paths to post–nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. En M. Martin–Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 231–248). Routledge.
- Hélot, C., & Ó Laoire, M. (Eds.). (2011). *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogical approaches*. Multilingual Matters.
- Heras, C. I. (2013). Políticas lingüísticas en el MERCOSUR: Una reflexión acerca del español y el portugués como lenguas segundas y extranjeras. *Puertas Abiertas*, (9). <http://puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-9/politicas-linguisticas-en-el-mercosur-una-reflexion-acerca-del-espanol-y-el-portugues-como-lenguas-segundas-y-extranjeras>.
- Hernández Ávila, R. (2012). La enseñanza del inglés en Venezuela: Una visión retrospectiva. *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*, (15), 155–171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7138627>.
- Hernández Ávila, R. (2017). La enseñanza del inglés en Venezuela: Una visión retrospectiva. *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*, (25), 1–20.
- Heugh, K. (2023). Language policy, planning, and mobilisation in post–colonial civil societies. En F. M. Hult, & D. Cassels Johnson (Eds.), *The Routledge handbook of language policy and planning* (pp. 113–131). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/373671704_Language_policy_planning_and_mobilisation_in_post-colonial_civil_societies.
- Hornberger, N. H. (2008). *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Palgrave Macmillan.
- Irvine, J. T. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248–267. <http://www.jstor.org/stable/645001>.

- Jaffe, A. (2007). Minority language movements. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 50–70). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230596047_3.
- Jansen, S. (2023). Language ideologies among Spanish-speaking migrants in Germany: Insights from language conflict narratives. *Estudios de Lingüística del Español*, 47, 23–45. <https://doi.org/10.36950/elies.2023.47.2>.
- Kloss, H. (1993). Abstand languages and Ausbau languages. *Anthropological Linguistics*, 35(1/4), 158–170. <http://www.jstor.org/stable/30028251>.
- Kroskrity, P. V. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 1–34). School of American Research Press. https://www.researchgate.net/publication/285809637_Language_ideologies_Evolving_perspectives.
- Lasagabaster, D. (2023). La expansión del multilingüismo en la educación superior y sus repercusiones para la lengua con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17(35), 1–16. <https://doi.org/10.26378/rnlael1735536>.
- Lasagabaster, D., & Bier, A. (2024). El reto del multilingüismo. En D. Lasagabaster & A. Bier (Eds.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas* (pp. 15–38). Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/66819/Bier%20y%20Lasagabaster_El%20fomento%20del%20multiling%C3%BCismo_2024_versi%C3%B3n%20aceptada.pdf?sequence=5&isAllowed=y.
- Lewis, M. P. (Ed.). (2009). *Ethnologue: Languages of the world* (16^a ed.). SIL International. <https://www.ethnologue.com/>.
- Lewis, M. P., & Simons, G. F. (2010). Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*, 55(2), 103–120. https://www.researchgate.net/publication/228384852_Assessing_endangerment_Expanding_Fishman's_GIDS.
- Lula da Silva, L. I. (2022, 30 de octubre). Discurso de victoria en São Paulo. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-63451558>.
- Martín Martín-Mora, M., & Jiménez-Salcedo, J. (2021). La política lingüística institucional de la Unión Europea: multilingüismo frente a simplificación. *Revista de Llengua i Dret*, 75, 204–221. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3580>.
- Martín Rojo, L., & Pujolar, J. (2020). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. Octaedro.
- Martínez P., J. L. (1996). Contribuciones sobre educación intercultural bilingüe en Bolivia: estado de arte. *Cuadernos Educativos*, 46(4).

- May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2nd ed.). Routledge.
- Melià, B. (1999). Paraguay bilingüe: Políticas lingüísticas y educación bilingüe. *Language Problems & Language Planning*, 23(2). <https://www.researchgate.net/publication/263406318>.
- Mendoza Fillola, A. (2005). Importancia de los materiales literarios en el aprendizaje de una lengua minoritaria. En X. A. González-Riaño (Ed.), *La enseñanza de las lenguas regionales y minoritarias: Una perspectiva europea* (pp. 85–98). Universidad de Oviedo.
- Mereu, D. (2024). Repertorio linguistico e azioni di pianificazione linguistica in Sardegna. En D. Lasagabaster & A. Bier (Eds.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas* (pp. 63–84). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/66819/Bier%20y%20Lasagabaster_El%20fomento%20del%20multiling%C3%BCismo_2024_versi%C3%B3n%20aceptada.pdf.
- Mignolo, W. (2003). *Histories/histories: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2009). El lado más oscuro del Renacimiento. *Universitas Humanística*, (67), 165–203. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So120-48072009000100009.
- Mignolo, W. D. (2005). *The idea of Latin America*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.001.0001>.
- Mogrovejo, R. (2010). *Las políticas educativas en Bolivia como estrategia de lucha contra la pobreza. Diversidad de enfoques e influencia de la cooperación internacional (1994–2010)* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://cebem.org/cmsfiles/publicaciones/Tesis_doctoral_Rodrigo_Mogrovejo.pdf.
- Moncada Vera, B. S., & Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209–224. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105118/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf.
- Monteagudo, H. (1999). *História social da lingua galega*. Galaxia.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley & Sons.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Alianza Editorial.
- Moreno Fernández, F., & Álvarez Mella, H. (2024). Demografía del español en el mundo 2024. En VV. AA., *El español en el mundo: Anuario del Instituto*

- Cervantes 2024* (pp. 30–98). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf.
- Mosonyi, E. E. (2008). Universidad Indígena de Venezuela. En D. Mato (Ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina* (pp. 427–436). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000183804&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_f52ca54d-32bf-4c78-96dd-e4e88162a636%3F_%3D183804spa.pdf.
- Oliveira, G. M. de, & Morello, R. (2019). La frontera como recurso: El bilingüismo portugués–español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera en el MERCOSUR (2005–2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 149–169. <https://www.researchgate.net/publication/335890898>.
- Osuna Nevado, C. (2013). Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis crítico. *Revista Española de Antropología Americana*, 41(1), 161–176. <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019/41624>.
- Osuna, C. (2013). Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. *Revista Española de Antropología Americana*, 43(2), 451–470. <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019>.
- Pavlenko, A. (2023). Multilingüismo e historia. En D. Lasagabaster & M. Bier (Eds.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas* (pp. 23–45). Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/66819>.
- Penner, H. (2016). La ley de lenguas en el Paraguay: ¿Un paso decisivo en la oficialización de facto del guaraní? *Signo y Seña*, (30), 108–136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482723>.
- Pérez de Borgo, L. (2006). *Educación superior indígena en Venezuela: Una aproximación*. Caracas.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. Routledge.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (1995). Linguistic rights and wrongs. *Applied Linguistics*, 16(4), 483–504. <https://doi.org/10.1093/applin/16.4.483>.
- Pinto, C. F., & Bugel, T. (2022). Los treinta años del MERCOSUR y la enseñanza del español en Brasil: Retrospectivas y perspectivas. *Estudios Lingüísticos e Literarios*, (74), 1–21. <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/54753>.

- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, (15). <https://www.redalyc.org/pdf/162/16220868002.pdf>.
- Prada, R. (2014). *Descolonización y transición*. Editorial Abya Yala.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=OVKDY7QAAAAJ&citation_for_view=OVKDY7QAAAAJ:R3hNpaxXUhUC.
- Riveros Zelaya, R. R. (2020). Análisis de la situación actual de la educación bilingüe propuesta en el Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(2), 13–34. <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/01/revista-paraguaya-de-educacion-vol9-n2.pdf>.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed.). Blackwell.
- Rotela Riveros, G. del C. (2024). Análisis comparativo de la política lingüística educativa de Paraguay y Colombia. *Letawa Journal*, 17(2). <https://doi.org/10.19053/uptc.2011835X.18699>.
- Rubio Scola, V. I., & Pozzo, M. I. R. (2023). La dimensión lingüística de la estrategia regional en el período 2003–2015: Hacia la intercomprensión entre los países latinoamericanos. *Revista Ecúmene de Ciencias Sociales*, 3(2), 219–252.
- Rubio Scola, V. I., Ricciardi, N., & Pozzo, M. I. R. (2022). Iberofonía e intercomprensión entre el español y el portugués: Desde la raya a los cinco continentes. *Estudios Lingüísticos e Literarios*. Universidade Federal da Bahia.
- Rubio Scola, V. I., Shocron, E., & Pozzo, M. I. R. (2023). Análisis de ideologías lingüísticas en torno al portugués y su dimensión regional en discursos de docentes de portugués de la escuela secundaria argentina. *Quintú Quimün: Revista de Lingüística*, (7–2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9286338>.
- Ruiz Vieytez, E. J. (2019). Derechos humanos y diversidad cultural: ¿Un binomio inestable? *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (39), 43–61. <https://turia.uv.es//index.php/CEFD/article/view/13923>
- Ruiz Vieytez, E. J. (2022). El futuro de las lenguas minoritarias europeas: Un análisis normativo. *Cuadernos Europeos de Deusto*, (Extra–4), 37–67. <https://ced.revistas.deusto.es/article/view/2472>.
- Ruiz Vieytez, E. J. (2023). La regulación constitucional del hecho lingüístico en Europa. *Sapientia & Iustitia*, (10), 79–94. <https://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.58992-rld.i80.2023.4079/n80-ruiz-es.pdf>.
- Serna Bermejo, C., & Lasagabaster, D. (2023). Why do students choose EMI courses? An analysis of their motivational drives. *Language Learning in Higher Education*, 13(2), 397–421. <https://www.researchgate.net/publication/371923028>.

- Siemund, P. (2023). *Multilingual development: English in a global context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108915540>.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193–247). Chicago Linguistic Society.
- Skutnabb–Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—Or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb–Kangas, T., & Phillipson, R. (Eds.). (1994). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter.
- Skutnabb–Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K., & Panda, M. (Eds.). (2009). *Social justice through multilingual education*. Multilingual Matters.
- Spyer, T. (2017). La integración cultural latinoamericana como proyecto brasileño: La experiencia de la UNILA. *Revista Iberoamericana*, (18), 1–15. https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/bitstream/CIALC-UNAM/CL235/1/HCA_PIC_PT_18.pdf.
- Tallei, J. (2017). Ley 11.161 de enseñanza del español en Brasil y la MP 746. *Pensar a Educação em Pauta*. <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/ley-11-161-de-ensenanza-del-espanol-en-brasil-y-la-mp-746-jorgelina-tallei/>.
- Tapia, L. (2007). *La condición colonial y la construcción del Estado*. Muela del Diablo.
- Toledo, G., et al. (2019). Similitudes entre las políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y México. *Plurilingua*, 16(1), 45–60. https://plurilingua.org/docs/v16/1/PLKG161-Toledo_et_al-45-60.pdf.
- Torrado, S. (2022, 30 de octubre). Elecciones en Brasil: Las cinco principales economías de América Latina estarán gobernadas por primera vez por la izquierda. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2022-10-30/las-cinco-principales-economias-de-america-latina-estaran-gobernadas-por-primera-vez-por-la-izquierda.html>.
- Van Dijk, T. A. (2003). El discurso como estructura y proceso. En T. A. Van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 1–42). Gedisa. <https://es.scribd.com/doc/313753016/El-Discurso-Como-Estructura-y-Proceso-Van-Dijk-Vol-1>
- Véron, E. (1978). Sémosis de l'idéologie et du pouvoir. *Communications*, (28), 7–20. https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1978_num_28_1_1416.
- Wallerstein, I. (1974). *The modern world–system I: Capitalist agriculture and the origins of the European world–economy in the sixteenth century*. Academic Press.

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 25–40. https://www.researchgate.net/publication/302453236_Interculturalidad_y_colonialidad_del_poder.
- Zanello, G. (2024). Educazion plurilengâl in Friül: Ereditât, situazion, cuis-tions viertis. En A. Bier & D. Lasagabaster (Eds.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas* (pp. 32–47). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/66819/Bier%20y%20Lasagabaster_El%20fomento%20del%20multiling%C3%BCismo_2024_versi%C3%B3n%20aceptada.pdf.

Documentos oficiales, prensa y legislación

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (s.f.). *Políticas Lingüísticas*. <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas>.
- Agencia Boliviana de Información (ABI). (2022, 28 de octubre). *El Gobierno creará la Escuela de Lenguas Extranjeras que funcionará en 2023*. <https://abi.bo/index.php/sociedad2/28778-el-gobierno-creara-la-escuela-de-lenguas-extranjeras-que-funcionara-en-2023>.
- Agencia Boliviana de Información (ABI). (2021, 22 de diciembre). *Niños de nivel inicial escolar aprenderán inglés y un idioma originario a partir de 2023*. <https://www.abi.bo/index.php/sociedad2/30011-ninos-de-nivel-inicial-escolar-aprenderan-ingles-y-un-idioma-originario-a-partir-2023>.
- Alemania (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland [Ley Fundamental de la República Federal de Alemania]*. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/>.
- Argentina. (1985). *Ley N.º 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23302-23790/actualización>.
- Argentina. (2009). *Ley N.º 26.468, de 4 de marzo de 2009. Declárase de interés nacional la enseñanza del idioma portugués*. Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.infoleg.gob.ar/?page_id=112.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* (Resolución 47/135). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic>.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (Resolución 61/295).

- <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/declaration-on-the-rights-of-indigenous-peoples.html>.
- Asamblea General de la República Oriental del Uruguay. (2008). *Ley N.º 18.437 de 12 de diciembre de 2008: Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Asamblea Legislativa de la República de Bolivia. (1994). *Ley N.º 1565 de Reforma Educativa*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/r2e002/8451dd233c59e2fd91ee139df6577064ofd58021.pdf>.
- Asamblea Legislativa Plurinacional del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N.º 070 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/index.php?Itemid=933&catid=233&id=1524%3Aley-avelino-sinani-elizardo-perez&option=com_content&view=articleWikipedia+5.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2001). *Ley de Demarcación y Garantía del Hábitat y Tierras de los Pueblos Indígenas*. Gaceta Oficial N.º 37.118, de 12 de enero de 2001. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/ley_habitat_tierras_indigenas_ven.pdf.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2005). *Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas*. Gaceta Oficial N.º 38.344, 27 de diciembre de 2005. <https://www.gacetaoficial.io/venezuela/2005-12-27-gaceta-oficial-38344>.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2008). *Ley de Idiomas Indígenas*. Gaceta Oficial N.º 38.981, 28 de julio de 2008. <http://crespial.org/wp-content/uploads/2018/10/Año-2008-Ley-de-Idiomas-Ind%C3%ADgenas-Gaceta-Oficial-38.981.pdf>.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas*. Gaceta Oficial N.º 39.115, 6 de febrero de 2009. <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-de-pat-20220131153447.pdf>.
- Asociación de Naciones del Sudeste Asiático. (s.f.). *Página oficial de ASEAN*. <https://asean.org/>.
- Austria. (1920). *Bundes-Verfassungsgesetz [Ley Constitucional Federal]*. <https://www.verfassungen.at/at18-34/oesterreich20.htm>.
- Austria. (1976). *Volksgruppengesetz [Ley sobre la Situación Jurídica de los Grupos Étnicos en Austria]*. Bundesgesetzblatt Nr. 396/1976. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602>.

- Austria, Francia, Reino Unido, Estados Unidos & Unión Soviética. (1955). *Tratado para el restablecimiento de una Austria independiente y democrática*. https://www.cvce.eu/en/obj/state_treaty_for_the_re_establishment_of_an_independent_and_democratic_austria_vienna_15_may_1955-en-5c586461-7528-4a74-92c3-d3eba73c2d7d.html.
- Bélgica. (1831). *Constitución del 7 de febrero de 1831*. https://www.constituteproject.org/constitution/Belgium_1831.
- Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://www.refworld.org/es/leg/legis/pleg/2009/es/130183>.
- Brasil. (2005). *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm.
- British Council. (2014). *English in Venezuela: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. <https://www.britishcouncil.org/ve/sites/default/files/2020-libro-venezuela-primary-english-empowering-teachers-and-young.pdf>.
- British Council. (s.f.). *Ceibal en Inglés para la educación primaria: un caso de éxito con enseñanza remota*. <https://www.britishcouncil.org/ar/ensenanza-remota/nuestro-trabajo/ceibal-en-ingles-historia-de-exito>.
- Bulgaria. (1991). *Constitución de la República de Bulgaria*. <https://www.parliament.bg/en/const>.
- Chipre. (1960). *Constitución de la República de Chipre*. <https://www.refworld.org/legal/legislation/natlegbod/1960/en/149943>.
- Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo. (2018). *La igualdad lingüística en la era digital: hacia un proyecto de lenguaje humano* [Informe STOA]. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0228_ES.html.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1987). *Programa de Acción en Materia de Movilidad de Estudiantes Universitarios – Erasmus*. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:31987Do327>.
- Comisión Europea. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Comisión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67e8081>.

- Comisión Europea. (1998). *Sello Europeo de las Lenguas*. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/multilingualism/european-language-initiatives>.
- Comisión Europea. (2005). Comunicación [COM(2005) 596 final]: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo. Dirección General de Educación y Cultura. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/LSU/?uri=CELEX:52005DC0596>.
- Comisión Europea. (2005). *eTwinning: La comunidad para los centros escolares de Europa*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning>.
- Comisión Europea. (2006). *Decisión 2006/644/CE por la que se crea un Grupo de Alto Nivel sobre Multilingüismo*. Diario Oficial de la Unión Europea, L 270/24. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32006D0644>.
- Comisión Europea. (2007). *Foro Empresarial sobre el Multilingüismo: El multilingüismo como activo para Europa y un compromiso compartido*. Dirección General de Educación y Cultura. https://www.bizkaia.eus/descargar_documento.asp?url=ogasuna%2Feuropa%2Fpdf%2Fdocumentos%2Fmulto903.doc¶m=1.
- Comisión Europea. (2018). *Resolución del Parlamento Europeo sobre la protección y no discriminación de las minorías en la UE (2017/2937(RSP))*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52018IP0032>.
- Comisión Europea. (2018). *DiscoverEU: Explora Europa en tren*. https://youth.europa.eu/discovereu_es.
- Comisión Europea. (2019). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque integral de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (2019/C 189/03)*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189, 15–22. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29>.
- Comisión Europea. (2021). *Guía del programa Erasmus+: Acción Clave 1 (KA1): Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-b/key-action-1>
- Comisión Europea. (2021). *Programa Erasmus+ 2021–2027: Educación, formación, juventud y deporte en Europa*. Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a>.
- Comisión Europea. (2022). *European School Education Platform*. <https://school-education.ec.europa.eu/>.
- Comisión Europea, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I., & Kocanova, D. (2023). *Cifras clave*

- de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa: Edición 2023* (P. Birch, Ed.). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/543862>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2021a). *El tiempo de instrucción en la educación obligatoria en Europa 2020/21*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>.
- Comité de Expertos de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias. (CELRM, 2020). *Séptimo informe periódico sobre el cumplimiento de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*. Consejo de Europa. https://mpt.gob.es/dam/es/portal/politica-territorial/autonomica/Lenguas-cooficiales/Consejo-Europa-Carta-lenguas/Informes/RESPUESTA_RECOMENDACIONES_CdE.pdf#page=1.
- Comunidad Económica Europea. (1957). *Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea*. Roma, 25 de marzo de 1957. <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-rome>.
- Conferencia de Lausana. (1923). *Tratado de Paz con Turquía, firmado en Lausana el 24 de julio de 1923*. World War I Document Archive. https://wwi.lib.byu.edu/index.php/Treaty_of_Lausanne.
- Congreso de la Nación Argentina. (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. InfoLEG – Información Legislativa. <https://www.sajj.gob.ar/nacional-constitucion-nacion-argentina-lnn0002665-1853-05-01/123456789-0abc-defg-g56-6200oncanyel>.
- Congreso de la Nación Argentina. (2023). *Ley N.º 27.710: Reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina como lengua natural y originaria*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27710-383041>.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. InfoLEG – Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>.
- Congreso de la Nación Paraguaya. (2010). *Ley N.º 4251/2010: De Lenguas*. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2895/ley-n-4251-de-lenguas>.
- Congreso de la Nación Paraguaya. (2013). *Ley N.º 5031/2013: Implementa el idioma inglés en la malla curricular de la educación pública desde el preescolar hasta el tercero de la media*. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2676/implementa-el-idioma-ingles-en-la-malla-curricular-de-la-educacion-publica-desde-el-preescolar-hasta-el-tercero-de-la-media>.

- Congreso de la Nación Paraguaya. (2020). *Ley N.º 6530: Otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Paraguaya (LSPy)*. Biblioteca y Archivo del Congreso de la Nación. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/9206/ley-n-6530-otorga-reconocimiento-oficial-a-la-lengua-de-senas-paraguayas-lspy>.
- Congreso de la República de Colombia. (2005). *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*. Diario Oficial No. 45.974. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17283>.
- Congreso de la República de Colombia. (2010). *Ley 1381 de 2010: Por la cual se desarrollan los artículos 7º, 8º, 10 y 70 de la Constitución Política [...] sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. Diario Oficial No. 47.603. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741>.
- Congreso Nacional de la República del Paraguay. (2010). *Ley N.º 4251/2010 de Lenguas*. Gaceta Oficial de la República del Paraguay. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2895/ley-n-4251-de-lenguas>.
- Congreso de la República del Perú. (2010). *Ley N.º 29535: Ley que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Peruana*. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29535.pdf>.
- Congreso de la República del Perú. (2011). *Ley N.º 29735: Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118448-29735>.
- Consejo de Europa. (1950). *Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*. Roma, 4 de noviembre de 1950. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-24010>.
- Consejo de Europa. (1992). *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/16806d355d>.
- Consejo de Europa. (1993). *Declaración de Viena de los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros del Consejo de Europa, Viena, 9 de octubre de 1993*. [https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/28704rieo20003319.pdf​;contentReference\[oaicite:1\]{index=1](https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/28704rieo20003319.pdf​;contentReference[oaicite:1]{index=1).
- Consejo de Europa. (1994). Centro Europeo de Lenguas Modernas. <https://www.ecml.at/>.
- Consejo de Europa. (1994). *Convenio-marco para la protección de las minorías nacionales*. Adoptado en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1998-1369.
- Consejo de Europa. (2001). *Día Europeo de las Lenguas*. <https://edl.ecml.at/>.
- Consejo de Europa. (2001). *El Portafolio Europeo de las Lenguas: Principios y directrices*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.

- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>.
- Consejo de Europa. (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>.
- Consejo de Europa. (2010). *Recomendación CM/Rec(2010)7 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación de calidad en lenguas regionales o minoritarias*. Estrasburgo: Consejo de Europa. https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/13.recomendacion_cm_1.pdf.
- Consejo de la Comunidad Económica Europea. (1958). *Reglamento n.º 1 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea*. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 17, 385–386. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/ALL/?uri=CELEX%3A31958R0001>.
- Consejo de la Unión Europea. (1987). *Decisión 87/327/CEE, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, L 166, 20–24. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A31987D0327>.
- Consejo de la Unión Europea. (1995). *Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995 sobre la mejora y diversificación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea*. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 207, 1–3. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=celex:31995Y0812\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=celex:31995Y0812(01)).
- Consejo de la Unión Europea. (2002). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona (15 y 16 de marzo de 2002)*. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/69871.pdf.
- Consejo de la Unión Europea. (2002). *Resolución del Consejo, de 14 de febrero de 2002, sobre la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la aplicación de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001*. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 50, 1–2. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c10d4411-a4b5-45ff-88ec-c89d724e8f17/language-es>.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Estrategia de la UE para la Juventud 2019–2027*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 456, 1–22. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2018-70029>.

- Consejo de la Unión Europea. (2019). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (2019/C 189/03)*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189/15. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29>.
- Consejo de Ministros de Educación de los Doce. (1984). *Recomendación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras* [Moción no publicada]. Comunidad Económica Europea.
- Consejo del Mercado Común. (1992). *Decisión CMC N.º 7/92: Plan Trienal para el Sector Educación en el Contexto del MERCOSUR*. <https://normas.mercosur.int/public/normativas/1934>.
- Consejo del Mercado Común. (1994). *Protocolo de Ouro Preto: Protocolo adicional al Tratado de Asunción sobre la estructura institucional del MERCOSUR*. <https://www.gov.br/antag/pt-br/assuntos/atuacao-internacional/Protocolo deOuroPreto.pdf>.
- Consejo del Mercado Común. (2006). *Decisión CMC N.º 35/06: Incorporación del Guaraní como Idioma del MERCOSUR*. https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/10443_DEC_035-2006_ES_IncorporaIdiomaGuarani.pdf.
- Consejo del Mercado Común. (2008). *Decisión CMC N.º 17/08: Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados*. <https://sice.oas.org/Trade/MRCSRS/Decisions/dec1708s.pdf>.
- Consejo del Mercado Común. (2011). *Decisión CMC N.º 20/11: Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR 2011-2015*. <https://normas.mercosur.int/public/normativas/2461>.
- Consejo del Mercado Común. (2014). *Decisión CMC N.º 16/14: Plan de Funcionamiento del Sistema Integrado de Movilidad del MERCOSUR (SIMER-COSUR)*. <https://normas.mercosur.int/public/normativas/2979>.
- Consejo del Mercado Común. (2018). *Decisión CMC N.º 07/18: Acuerdo sobre reconocimiento de títulos de grado de educación superior en el MERCOSUR*. <https://www.iri.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/tm2018CMCDec7.pdf>.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). *El Programa MARCA presenta su nueva página WEB*. <https://www.cna.gov.co/porta/Divulgacion/Noticias/406223:El-Programa-MARCA-presenta-su-nueva-pagina-WEB>.
- Croacia. (1990). *Constitución de la República de Croacia*. <https://www.wipo.int/wipolex/es/legislation/details/16398>.
- Croacia. (2024). *Zakon o hrvatskom jeziku [Ley sobre el idioma croata]*. Narodne Novine, n.º 14/2024. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2024_02_14_252.html.

- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1996). Barcelona: PEN Club Internacional – CIEMEN. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa.
- Dinamarca. (1849). *Constitución del Reino de Dinamarca*. https://www.constituteproject.org/constitution/Denmark_1953?lang=es.
- Educ.ar. (2018). *Colección MERCOSUR*. <https://www.educ.ar/recursos/132317/coleccion-mercosur>
- El País. (2024, 9 de noviembre). *Los dos últimos hablantes de chaná, una lengua que se mantuvo en secreto 200 años*. <https://elpais.com/america-futura/2024-11-09/los-dos-ultimos-hablantes-de-chana-una-lengua-que-se-mantuvo-en-secreto-200-anos.html>.
- Eslovaquia. (1992). *Constitución de la República Eslovaca*. <https://www.wipo.int/wipolex/es/legislation/details/17790>.
- Eslovaquia. (1999). *Zákon č. 184/1999 Z. z. o používaní jazykov národnostných menšín [Ley n.º 184/1999 sobre el uso de las lenguas de las minorías nacionales]*. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1999/184/>.
- Eslovenia. (1991). *Constitución de la República de Eslovenia*. <https://www.wipo.int/wipolex/es/legislation/details/21955>.
- España. (1978). *Constitución Española. Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. https://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. <https://www.lexivox.org/norms/BO-CPE-20090207.pdf>.
- Estonia. (1992). *Constitución de la República de Estonia*. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/521052015001/consolide>.
- Estonia. (2011). *Keeleseadus [Ley del Idioma]*. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/506112013016/>.
- European Bureau for Lesser–Used Languages (EBLUL). (n.d.). *European Bureau for Lesser–Used Languages*. https://en.wikipedia.org/wiki/European_Bureau_for_Lesser-Used_Languages.
- European Commission & Council of Europe. (s.f.). *RELANG: Relating language curricula, tests and examinations to the CEFR*. <https://relang.ecml.at/Portals/51/documents/flyer-RELANG-2022-EN.pdf>.
- European Commission. (s.f.). *European School Education Platform*. <https://school-education.ec.europa.eu/>
- European Commission. (s.f.). *Minority SafePack Initiative*. https://europa.eu/citizens-initiative/initiatives/details/2017/000004_en.

- European Commission. (s.f.). *MultiMind: The Multilingual Mind. Horizonte 2020 – Marie Skłodowska–Curie Actions*. <https://www.multilingualmind.eu/>.
- European Commission. (s.f.). *School Education Gateway (hasta 2022)*. <https://school-education.ec.europa.eu/en>.
- Eurostat. (2023). *Foreign language learning statistics*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics.
- Eurostat. (s.f.). *Education and training statistics*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training>.
- Eurydice. (2023). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023*. Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>.
- Finlandia. (1995). *Laki saamelaiskäräjistä [Ley del Parlamento Sami]* (Ley n.º 974/1995). Finlex. <https://finlex.fi/en/legislation/eli/alkup/1995/19950974Finlex>.
- Finlandia. (1999). *Constitución de la República de Finlandia*. Ministerio de Justicia de Finlandia. <https://www.wipo.int/wipolex/es/legislation/details/7504>.
- Finlandia. (2003). *Kielilaki [Ley del Idioma]* (Ley n.º 423/2003). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2003/423>.
- Francia. (1958). *Constitución de la República Francesa (modificada por la Ley Constitucional n.º 2008–724 de 23 de julio de 2008)*. Consejo Constitucional. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>.
- Francia. (2021). *Loi n.º 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*. *Journal Officiel de la République Française*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043524722>.
- Fronteiras Culturais. (2020). *Escuelas Interculturales de Frontera: una política para nuestras fronteras*. <https://fronterasculturales.org/es/artigo/escuelas-interculturales-de-frontera-una-politica-para-nuestras-fronteras-es-translation/>.
- Fronteras Culturales. (2023). *Programa Escuelas Interculturales de Frontera*. <https://fronterasculturales.org/es/artigo/escuelas-interculturales-de-frontera-una-politica-para-nuestras-fronteras-es-translation/>.
- Galicia. (1981). *Estatuto de Autonomía de Galicia*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 101, de 28 de abril de 1981. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1981-9564>.
- Generalitat de Cataluña. (2006). *Estatuto de Autonomía de Cataluña*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 172, de 20 de julio de 2006. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/publicacion.php?id=PUB-PB-2022-120.

- Generalitat Valenciana. (2006). *Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 86, de 11 de abril de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-6472>.
- Gobierno de Irlanda. (2010). *20-Year Strategy for the Irish Language 2010–2030*. Departamento de Turismo, Cultura, Artes, Gaeltacht, Deporte y Medios de Comunicación. <https://www.gov.ie/en/publication/f67134-20-year-strategy-for-the-irish-language-2010-2030/>.
- Grecia. (1975). *Constitución de la República Helénica* (revisada en 2008). Parlamento Helénico. https://www.constituteproject.org/constitution/Greece_2008?lang=es.
- Hungría. (2011). *Ley CLXXIX de 2011 sobre los derechos de las nacionalidades*. National Legislation Database. <https://njt.hu/jogszabaly/en/2011-179-00-00>.
- Hungría. (2011). *Ley Fundamental de Hungría* (adoptada el 18 de abril de 2011; en vigor desde el 1 de enero de 2012). Constitute Project. https://www.constituteproject.org/constitution/Hungary_2011.
- Infobae. (2024, 20 de junio). El Senado de Brasil aprobó la reforma educativa que obliga a la enseñanza del idioma español. <https://www.infobae.com/america/america-latina/2024/06/20/el-senado-de-brasil-aprobo-la-reforma-educativa-que-obliga-a-la-ensenanza-del-idioma-espanol/>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo – INDEC. (2005). *Encuesta de Pueblos Indígenas 2004–2005, Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*. https://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/ECPI%20-%20Antecedentes.pdf.
- Instituto Social del MERCOSUR (SIMERCOSUR). (s.f.). *Programa de Apoyo a las Lenguas Originarias del MERCOSUR*. <https://ismercotur.org/>.
- Integración y Conocimiento. (s.f.). *Sobre la revista*. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/about>.
- Irlanda. (1937). *Constitución de Irlanda (Bunreacht na hÉireann)*. Constitute Project. [maas. https://www.constituteproject.org/constitution/Ireland_2015?lang=es](https://www.constituteproject.org/constitution/Ireland_2015?lang=es).
- Irlanda. (2003). *Official Languages Act 2003*. Irish Statute Book. <https://www.irishstatutebook.ie/eli/2003/act/32/enacted/en/html>.
- ISMERCOSUR. (s.f.). *Diversidad cultural y lingüística*. <https://www.ismercotur.org/es/diversidad-cultural/>.
- Italia. (1946). *Real Decreto–Ley n.º 455 de 15 de mayo de 1946, por el que se aprueba el Estatuto Especial de la Región de Sicilia*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto.legislativo:1946-05-15;455:vig=>.
- Italia. (1947). *Constitución de la República Italiana*. Senado de la República Italiana. https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costi_tuzione_SPAGNOLO.pdf.

- Italia. (1948). *Legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 2: Statuto speciale della Regione Siciliana*. Normattiva. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge.costituzionale:1948-02-26;2>.
- Italia. (1948). *Legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 3: Statuto speciale della Regione Sardegna*. Normattiva. [https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge.costituzionale:1948-02-26;3;contentReference\[oaicite:10\]{index=10}](https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge.costituzionale:1948-02-26;3;contentReference[oaicite:10]{index=10}).
- Italia. (1948). *Legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 4: Statuto speciale della Regione Valle d'Aosta*. Normattiva. [https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge.costituzionale:1948-02-26;4;contentReference\[oaicite:13\]{index=13}](https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge.costituzionale:1948-02-26;4;contentReference[oaicite:13]{index=13}).
- Italia. (1948). *Legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 5: Statuto speciale della Regione Trentino–Alto Adige*. Normattiva. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge.costituzionale:1948-02-26;5>.
- Italia. (1963). *Legge costituzionale 31 gennaio 1963, n. 1: Statuto speciale della Regione Friuli–Venezia Giulia*. Normattiva. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge.costituzionale:1963-01-31;1>.
- Italia. (1972). *Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1972, n. 670: Approvazione del testo unico delle leggi costituzionali concernenti lo statuto speciale per il Trentino–Alto Adige*. Normattiva. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1972-08-31;670>.
- Italia. (1999). *Legge 15 dicembre 1999, n. 482: Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*. Normattiva. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1999;482>.
- IUSUR. (s.f.). *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas en Uruguay*. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/89>.
- IWGIA. (2021, 18 de marzo). *El Mundo Indígena 2021: Surinam*. [https://iwgia.org/es/surinam/4167-mi-2021-surinam.html:contentReference\[oaicite:6\]{index=6}](https://iwgia.org/es/surinam/4167-mi-2021-surinam.html:contentReference[oaicite:6]{index=6}).
- La Palabra del Beni. (2022). *El desafío de enseñar inglés en Bolivia*. <https://lapalabradelbeni.com/post/el-desafio-de-ensenar-ingles-en-bolivia>.
- La Razón. (2010). *La materia de inglés será obligatoria en los colegios*. <https://www.infobae.com/2010/03/25/507743-el-ingles-sera-obligatorio-cuarto-grado-la-provincial/>.
- La Vanguardia. (2024, 20 de junio). *El Senado de Brasil aprueba reforma educativa que obliga a enseñanza del idioma español*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20240620/9746031/senado-brasil-aprueba-reforma-educativa-obliga-ensenanza-idioma-espanol-agenciaslv20240620.html>.

- Letonia. (1922). *Constitución de la República de Letonia (Satversme)*. Presidencia de la República de Letonia. <https://www.president.lv/en/constitution-republic-latvia>
- Letonia. (1999). *Ley del Idioma Oficial (Valsts valodas likums)*. Centro Estatal de la Lengua de Letonia. <https://www.vvc.gov.lv/en/laws-and-regulations-republic-latvia-english/official-language-law>.
- LISTIac Project. (2019–2022). *Linguistically sensitive teaching in all classrooms*. Åbo Akademi University. <https://listiac.org/>.
- Lituania. (1992). *Constitución de la República de Lituania*. Constitute Project. https://www.constituteproject.org/constitution/Lithuania_2019?lang=es.
- Lituania. (1999). *Valstybinės kalbos įstatymas [Ley del Idioma Estatal]*. Seimas de la República de Lituania. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.15211>.
- Luxemburgo. (1868). *Constitución del Gran Ducado de Luxemburgo*. Wiki-source. https://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n_del_Gran_Ducado_de_Luxemburgo.
- Luxemburgo. (1984). *Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues*. Legilux. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1/jo>.
- Malta. (1964). *Constitución de Malta*. LEĠIŻLAZZJONI MALTA. <https://legislation.mt/eli/const/eng>.
- MERCOSUR Cultural. (s.f.). *Agenda Cultural del MERCOSUR*. Secretaría MERCOSUR Cultural. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultural/politicas-y-gestion/mercosur-cultural>.
- MERCOSUR. (1991). *Tratado de Asunción para la Constitución de un Mercado Común*. https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/file/15511/1/tratado_de_asuncion.pdf.
- MERCOSUR. (1996). *Mercosur/CMC/DEC. n° 02/95: Reunión de Ministros de Cultura*. <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/deco295.asp>
- MERCOSUR. (2006). *Decisión CMC N.º 35/06: Incorporación del idioma guaraní como idioma del MERCOSUR*. https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/10443_DEC_035-2006_ES_IncorporalIdiomaGuarani.pdf.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2022). *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia 2022–2032*. <https://mng.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/plan-decenal-de-lenguas-nativas-2022--2032.aspx>.
- Ministerio de Cultura del Perú. (2017). *Decreto Supremo N.º 005–2017–MC: Aprueban la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad*. <https://www.gob.pe/institucion/cultura/normas-legales/206195-005-2017-mc>.

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *MERCOSUR*. <https://www.educ.ar/recursos/156395/mercosur>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023, mayo 27). Minedu organiza actividades por el Día de las Lenguas Originarias. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/961599-mas-de-un-millon-de-ninos-y-adolescentes-estudian-en-sus-lenguas-originarias>.
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (2023, 13 de noviembre). *Escuelas para la integración regional del Mercosur*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/noticias/escuelas-para-integracion-regional-del-mercosur>.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_10518_versaofinal_site.pdf.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (s.f.). *Derechos de los pueblos indígenas*. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derecho-facil/leysimple/indigenas>.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.
- Naciones Unidas. (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 (XX), de 21 de diciembre de 1965. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>.
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.
- Network to Promote Linguistic Diversity (NPLD). (2007). *Hoja de Ruta para la Diversidad Lingüística*. <https://npld.eu/>.
- North American Free Trade Agreement. (1994). *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*. <https://www.cbp.gov/trade/north-american-free-trade-agreement>. <https://ustr.gov/trade-agreements/free-trade-agreements/united-states-mexico-canada-agreement/agreement-between>.
- Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES). (2021). *Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES)*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/nucleo-estudios-investigaciones-educacion-superior-del-mercosur-neies>.

- Observatorio Europeo del Plurilingüismo. (2005). *Carta Europea del Plurilingüismo*. París: Observatorio Europeo del Plurilingüismo. https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_esV2.13.pdf.
- OCDE. (2019). *Resultados de PISA 2018 (Volumen I): ¿Qué saben los estudiantes y qué pueden hacer con lo que saben*. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5927.
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html.
- OCDE. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Aprobado por la Conferencia General de la OIT el 27 de junio de 1989. https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/20795793>.
- País Vasco. (1979). *Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 306, de 22 de diciembre de 1979. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1979-30177>.
- Países Bajos. (2014). *Wet gebruik Friese taal [Ley de Uso del Frisón]*. Wetten.nl. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0034047/>.
- Países Bajos. (2018[1814]). *Constitución del Reino de los Países Bajos*. Gobierno de los Países Bajos. <https://www.government.nl/documents/reports/2019/02/28/the-constitution-of-the-kingdom-of-the-netherlands>.
- Parlamento del MERCOSUR. (2005). *Resoluciones sobre derechos lingüísticos*. Montevideo: Parlasur. <https://www.parlamentomercosur.org/>.
- Parlamento del MERCOSUR. (s.f.). *Sitio oficial del Parlamento del MERCOSUR (PARLASUR)*. <https://www.parlamentomercosur.org/>.
- Parlamento del Uruguay. (2020). *Proyecto de ley: Idioma Español. Idioma oficial, uso en organismos del Estado y enseñanza en centros educativos (Carpeta N.º 482/2020)*. <https://parlamento.gub.uy>.
- Parlamento Europeo. (1981). *Resolución sobre una Carta Comunitaria de las Lenguas y Culturas Regionales y sobre una Carta de los Derechos de las Minorías Étnicas*. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 287, 106. <https://rm.coe.int/16806d35eb>.

- Parlamento Europeo. (1990). *Resolución sobre las lenguas en la Comunidad y la situación del catalán*. <https://revistasonline.inap.es/index.php/CDP/article/view/481/536>.
- Parlamento Europeo. (1991). *Resolución sobre las lenguas en la Comunidad y la situación de las lenguas minoritarias*. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 19, 89–91. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-5-2001-3493_ES.html.
- Parlamento Europeo. (2013). *Las lenguas en peligro de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea*. Dirección General de Políticas Interiores. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT\(2013\)495851\(SUM01\)_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT(2013)495851(SUM01)_ES.pdf).
- Parlamento Europeo. (2013). *Resolución sobre lenguas regionales y minoritarias en la Unión Europea*. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 153, 15. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2021.153.01.0001.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2021%3AI53%3ATOC.
- Parlamento Europeo. (2018). *Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de noviembre de 2018, sobre las normas mínimas para las minorías en la Unión Europea (2018/2036(INI))*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0447_ES.html.
- Parlamento Europeo. (2018). *Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de noviembre de 2018, sobre las lenguas en peligro de extinción en la UE y la diversidad lingüística (2018/2904(RSP))*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0447_ES.html.
- Patrimoni Linguistici. (s.f.). *Voci venete dal cuore del Brasile: Il talian*. <https://patrimonilinguistici.it/voci-venete-dal-cuore-del-brasile-il-talian/>.
- Plan Ceibal. (s.f.). *Ceibal en Inglés*. <https://ceibal.edu.uy/plataformas-y-programas/ceibal-en-ingles>.
- Poder Legislativo de la Provincia de Corrientes. (2004). *Ley N.º 5598: Establece el guaraní como idioma oficial alternativo de la Provincia de Corrientes*. <https://hcdcorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/2021/08/Ley5598.pdf>.
- Poder Legislativo de la Provincia del Chaco. (2010). *Ley N.º 6604: Reconoce a las lenguas qom, moqoit y wichí como oficiales en el territorio de la provincia*. <https://lenguawichi.com.ar/wp-content/uploads/2017/01/ley6604-lenguas-oficiales-chaco-2011.original.pdf>.
- Polonia. (1997). *Constitución de la República de Polonia*. Constitute Project. https://www.constituteproject.org/constitution/Poland_2009?lang=es.
- Polonia. (2005). *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym [Ley de Minorías Nacionales y Étnicas*

- y sobre el Idioma Regional]. ISAP. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050170141>.
- Portugal. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Assembleia da República. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepubblicaPortuguesa.aspx>.
- Portugal. (1999). *Lei n.º 7/99, de 12 de fevereiro*. Diário da República.
- Principado de Asturias. (1998). *Ley 1/1998, de 23 de marzo, de uso y promoción del bable/asturiano*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, de 30 de abril de 1998. <https://www.boe.es/eli/es-as/l/1998/03/23/1>.
- PROEIB Andes. (2004). *Educación intercultural bilingüe en América Latina: Avances y desafíos*. La Paz: PROEIB Andes. https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf.
- Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional. (2010). *Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en lengua española y portuguesa del MERCOSUR – Convocatoria 2010*. https://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/TDR_Programa_de_intercambio_de_portugu%C3%A9s_y_espa%C3%B1ol.pdf.
- RAPIM. (2017). *Acta V Reunión de Autoridades sobre Pueblos Indígenas del MERCOSUR*. <https://ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2022/06/MERCOSUR-V-RAPIM-ACTA-1.2017.pdf>.
- RAPIM. (2018). *Acta de la VIII Reunión de Autoridades sobre Pueblos Indígenas del MERCOSUR*. <https://ippdh.mercosur.int/reunion-de-autoridades-sobre-pueblos-indigenas-2/>.
- RAPIM. (2022). *Compromisos del MERCOSUR en el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas*. <https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2022/06/MERCOSUR-IV-RAPIM-PREPARATORIA-ACTA-1.2016.pdf>.
- RAPIM. (2022). *Declaración de la XVI RAPIM en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022–2032)*. Montevideo: MERCOSUR. https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2023/06/MERCOSUR_XVI_RAPIM_ACTA-N%C2%BA-02_2022.pdf.
- Red Argentina de Profesionales para la Política Exterior (REDAPPE). (2022). *Informe: El MERCOSUR bajo la Presidencia Pro Tempore Argentina 2023*. <https://redappe.org.ar/category/publicaciones/informes/>.
- Red de Defensorías Públicas Oficiales del MERCOSUR (REDPO). (2022). *Relatorio sobre la interpretación en lenguas indígenas y acceso a la justicia en el MERCOSUR*. <https://ippdh.mercosur.int/publicaciones-ippdh/>.
- REDPO. (2022). *Relatorio regional sobre acceso a la justicia en lenguas indígenas*. <https://ippdh.mercosur.int/publicaciones-ippdh/>.

- República Checa. (1993). *Constitución de la República Checa*. Constitute Project. https://www.constituteproject.org/constitution/Czech_Republic_2002.
- República Checa. (2001). *Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů* [Ley sobre los Derechos de los Miembros de las Minorías Nacionales y sobre la Modificación de Algunas Leyes]. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>.
- República Cooperativa de Guyana. (1980). *Constitución de la República Cooperativa de Guyana*. <https://www.parliament.gov.gy/Constitution%20of%20the%20Cooperatiive%20Republic%20of%20Guyana.pdf>.
- República de Chile. (1980/2005). *Constitución Política de la República de Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/procesoconstuyente/comparadordeconstituciones/constitucion/chl>.
- República de Chile. (2021). *Ley N.º 21.303: Modifica la ley N.º 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963>.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Secretaría General del Senado. https://www.senado.gov.co/images/Archivospdf/elsenado/Normatividad/constitucion_politica.pdf
- República de Surinam. (1987). *Constitución de la República de Surinam de 1987 con las reformas de 1992*. Instituto de Relaciones Internacionales (IRI), Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37438>.
- República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf.
- República del Paraguay. (1992). *Constitución Nacional de la República del Paraguay*. Biblioteca y Archivo Central del Congreso Nacional. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/9580/constitucion-nacional>.
- República del Perú. (1993). *Constitución Política del Perú*. Presidencia de la República. <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>.
- República Federativa del Brasil. (1988). *Constitución de la República Federativa del Brasil*. Presidencia de la República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- República Oriental del Uruguay. (1830). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*. Biblioteca del Poder Legislativo. <https://www.parlamento.gub.uy>.

- República Oriental del Uruguay. (1988). *Código General del Proceso (Ley N.º 15.982 de 18 de octubre de 1988)*. IMPO – Centro de Información Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-general-proceso/15982-1988>.
- República Oriental del Uruguay. (2001). *Ley N.º 17.378: Reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya como lengua natural de las personas sordas*. IMPO – Centro de Información Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>.
- Rumanía. (1991). *Constitución de Rumanía*. Cámara de Diputados de Rumanía. https://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?den=act1_5.
- Rumanía. (2011). *Ley de Educación Nacional n.º 1/2011*. Global-Regulation. https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/LEN_2011_actualizata_2022.pdf.
- Scribd. (s.f.). *Inglés o Lengua Extranjera Minedu Bolivia*. <https://ro.scribd.com/document/829442511/Ingles-o-Lengua-Extranjera-Minedu-Bolivia>.
- Secretaría de Derechos Humanos. (2021). *La Constitución y los Derechos de las Nacionalidades y Pueblos*. Quito, Ecuador. <https://www.derechoshumanos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/La-Constituci%C3%B3n-y-los-Derechos-de-las-Nacionalidades-y-Pueblos.pdf>.
- Sector Educativo del MERCOSUR. (2002). *Memorándum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile*. https://www.cnachile.cl/Documentos%20Arcusur/MANUAL_DEL_SISTEMA.pdf.
- Sector Educativo del MERCOSUR. (2009). *Parlamento Juvenil del MERCOSUR*. <https://parlamentojuvenil.educ.ar/>.
- Sector Educativo del MERCOSUR. (2020). *Caminos del MERCOSUR*. https://documentos.mercosur.int/simfiles/docreunionanexos/82100_MRE_2020_ACTA02_ANE06_ES_PlanAcción2021_2025.pdf.
- Senadis. (2021). *SENADIS destaca ley que reconoce a la lengua de señas como lengua oficial de las personas sordas*. Servicio Nacional de la Discapacidad. https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/8472/senadis-destaca-ley-que-reconoce-a-la-lengua-de-senas-como-lengua-oficial-de-las-personas-sordas.
- Servindi. (2025, 26 de marzo). *Educación plurilingüe en Bolivia: avances y desafíos*. <https://www.servindi.org/seccion-educacion-actualidad-opinion/26/03/2025/educacion-plurilingue-en-bolivia-avances-y-desafios>.
- Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo. (2000). *Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo: Indicadores educativos comparables a nivel regional*. Reunión de

- Ministros de Educación del MERCOSUR. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/1998.pdf>.
- Suecia. (1974). *Instrumento de Gobierno (Regeringsformen)*. Parlamento de Suecia. <https://www.riksdagen.se/globalassets/05.-sa-fungerar-riksdagen/demokrati/the-instrument-of-government-2023-eng.pdf>.
- Suecia. (2009). *Språklagen (SFS 2009:600) [Ley de Lenguas]*. Parlamento de Suecia. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-fo-rfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600/.
- Tratado de Estado Austriaco. (1955). *Tratado para el restablecimiento de una Austria independiente y democrática, firmado en Viena el 15 de mayo de 1955*. https://www.cvce.eu/content/publication/1999/3/2/5c586461-7528-4a74-92c3-d3eba73c2d7d/publishable_en.pdf.
- UNESCO. (1996). *World Conference on Linguistic Rights: Barcelona Declaration*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267>.
- UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>.
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 33ª reunión, París, 20 de octubre de 2005. <https://en.unesco.org/creativity/convention>.
- UNESCO. (2014). *La tradición oral mapoyo y sus referentes simbólicos en el territorio ancestral: Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguardia*. <https://ich.unesco.org/es/USL/la-tradicion-oral-mapoyo-y-sus-referentes-simbolicos-en-el-territorio-ancestral-00983>.
- UNESCO. (2024). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>.
- Unión Europea. (1992). *Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht)*. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 191*, 1-112. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A11992M%2FTXT>.
- Unión Europea. (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Proclamada en Niza el 7 de diciembre de 2000. <https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00389-00403.pdf>.
- Unión Europea. (2000). *Estrategia de Lisboa: una nueva agenda para Europa*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.
- Unión Europea. (2000). *Unidad en la diversidad* [Lema oficial de la Unión Europea]. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_es.

- Unión Europea. (2020). *Espacio Europeo de Educación: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. COM (2020) 625 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>.
- Universidad de los Andes. (2022, 22 de julio). *En digital, Constitución Política de Colombia en lenguas indígenas*. Facultad de Derecho. <https://derecho.uniandes.edu.co/en-digital-constitucion-politica-de-colombia-en-lenguas-indigenas/>.
- Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. <https://venezuela.justia.com/federales/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/>.
- World Federation of the Deaf. (s.f.). *World Federation of the Deaf*. World Federation of the Deaf. <https://wfdeaf.org/>.

RELACIÓN DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AAP:	Acuerdos de Alcance Parcial (Mercosur)
AICLE:	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
ALADI:	Asociación Latinoamericana de Integración
ANEP:	Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay
ARCU–SUR:	Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR
ASEAN:	Asociación de Naciones del Sudeste Asiático
AES:	Comisión de Área de Educación Superior
BE de:	Comunidad Germanófono de Bélgica
BE fr:	Comunidad Francófona de Bélgica
BE nl:	Comunidad Flamenca de Bélgica
BNCC:	Base Nacional Común Curricular
CEE:	Comunidad Económica Europea
CELM:	Centro Europeo de Lenguas Modernas
CELRM:	Carta Europea de Lenguas Regionales y Minoritarias
CINE:	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CL:	Categorización Lingüística
CMMN:	Convenio Marco para las Minorías Nacionales
COM:	Collectivités d’Outre–Mer
DELFB:	Diplôme d’Études en Langue Française
DALFB:	Diplôme Approfondi de Langue Française
EA:	Estados Asociados
EACEA:	European Education and Culture Executive Agency
EBLUL:	European Bureau for Lesser–Used Languages
EE:	Esfuerzo Estatal
EEE:	Espacio Europeo de Educación

EGIDS:	Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale
EI:	Esfuerzo Institucional
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
EM:	Estados Miembros
EMI:	English Medium Instruction
EP:	Estados Partes
EVL:	Estado de Vitalidad Lingüística
FL:	Fortaleza Lingüística
FP:	Formación Profesional
DROM:	Départements et Regions d'Outre-Mer
IA:	Inteligencia Artificial
INDEC:	Instituto Nacional de Estadística y Censos
IUSUR:	Instituto Universitario del Sur
LE:	Lengua Extranjera
LE ₁ /L ₂ :	Primera Lengua Extranjera/Segunda Lengua
LE ₂ /L ₃ :	Segunda Lengua Extranjera/Tercera Lengua
LE ₃ /L ₄ :	Tercera Lengua Extranjera/Cuarta Lengua
LM/L ₁ :	Lengua materna/ Primera Lengua
Libras:	Lengua Brasileña de Señas
LISTIAC:	Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms
LO:	Lengua Oficial
LOTE:	Languages Other Than English
LRM:	Lenguas Regionales, Minoritarias
LRMM:	Lenguas Regionales, Minoritarias y Minorizadas
LSA:	Lengua de Señas Argentina
LSB:	Lengua de Señas Boliviana
LSC:	Lengua de Señas Colombiana
LSCh:	Lengua de Señas Chilena
LSEC:	Lengua de Señas Ecuatoriana
LSP:	Lengua de Señas Peruana
LSPy:	Lengua de Señas Paraguaya
LSU:	Lengua de Señas Uruguayua
LSV:	Lengua de Señas Venezolana
MARCA:	Movilidad Académica Regional para Carreras Acreditadas
MCER:	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MEXA:	Mecanismo Experimental de Acreditación
NAFTA:	North American Free Trade Agreement

NEIES:	Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR
NPLD:	Network to Promote Linguistic Diversity
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI:	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
OEP:	Observatorio Europeo del Plurilingüismo
OIF:	Organización Internacional de la Francofonía
ONU:	Organización de las Naciones Unidas
PARLASUR:	Parlamento del Mercosur
PEIF:	Programa de Escuelas Interculturales de Frontera
PEL:	Portfolio Europeo de las Lenguas
PISA:	Programme for International Student Assessment
PJM:	Parlamento Juvenil del Mercosur
PROEIB:	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe
PS:	Países Signatarios
RAPIM:	Reunión de Autoridades sobre Pueblos Indígenas del MERCOSUR
REDPO:	Relatorio de la Red de Defensorías Públicas Oficiales del MERCOSUR
RELANG:	Relating Language Curricula, Tests and Examinations to the CEFR
SECADI:	Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión
SIL:	Summer Institute of Linguistics
SIMERCOSUR:	Sistema Integrado de Movilidad del MERCOSUR
SPL:	Secretaría de Políticas Lingüísticas (Paraguay)
STOA:	Science and Technology Options Assessment
TALIS:	Teaching and Learning International Survey
TEDH:	Tribunal Europeo de Derechos Humanos
UE:	Unión Europea
UIO:	Uso Institucional Ordinario
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNILA:	Universidade Federal da Integração Latinoamericana

RELACIÓN DE GRÁFICOS, FIGURAS Y TABLAS

Gráficos

- Gráfico 4.1. Número de LE obligatorias por país (Educación primaria y primera etapa de secundaria).
- Gráfico 4.2. Número de modelos AICLE por país (1, 2 o 3).
- Gráfico 4.3. Modalidades de enseñanza de lenguas clásicas (Obligatoria / Optativa / Itinerario específico).

Figuras

- Figura 1.1. Enfoque tripartito de las dinámicas lingüísticas: Fortaleza Lingüística (FL), Esfuerzo Institucional (EI) y Esfuerzo Estatal (EE).
- Figura 3.1. Fortaleza Lingüística (FL) a nivel nacional y regional.
- Figura 3.2. Fortaleza Lingüística (FL) a nivel institucional.
- Figura 3.3. Fortaleza Lingüística (FL) a nivel internacional.
- Figura 3.4. Estado de vitalidad de las Lenguas (EVL).
- Figura 3.5. Esfuerzo Institucional (EI) de los bloques (UE–Mercosur).
- Figura 3.6. Esfuerzo Estatal (EE)–Regulación interna del hecho lingüístico.
- Figura 3.7. Esfuerzo Estatal (EE)–Regulación externa del hecho lingüístico.
- Figura 4.1. LE específicas obligatorias para todo el alumnado de educación primaria y primera etapa de secundaria (CINE 1–2), 2021/2022.

Tablas

Tabla 3.1.	Taxonomía de la Fortaleza Lingüística (FL).
Tabla 4.1.	Entramado institucional de la UE en materia de lenguas.
Tabla 4.2.	Entramado institucional del Mercosur en materia de lenguas.
Tabla 4.3.	Clasificación de países según reconocimiento y presencia oficial de lenguas regionales, minoritarias y minorizadas (LRMM).
Tabla 4.4.	Modelos AICLE por países y combinaciones lingüísticas.
Tabla 4.5.	Edad de introducción de la LE1/L2 como LE en educación obligatoria.
Tabla 4.6.	Edad de introducción de la LE2/L3 como LE en educación obligatoria.
Tabla 4.7.	Porcentaje de alumnado que estudia LE en educación obligatoria por etapas.
Tabla 4.8.	El aprendizaje de LE en la formación profesional.
Tabla 4.9.	El tiempo de instrucción dedicado a las LE.

MULTILINGÜISMO Y GLOTOPOLÍTICA EN LA UNIÓN EUROPEA Y EL MERCOSUR ENTRE LA NORMATIVA INTEGRADORA Y LA PRÁCTICA DESIGUAL

¿Qué lenguas merecen existir, ser enseñadas, escuchadas, protegidas? ¿Y quién lo decide? En una época que proclama la diversidad lingüística en sus discursos, pero reproduce exclusiones en sus prácticas, este libro propone una lectura crítica y rigurosa de las políticas lingüísticas en dos espacios regionales tan diferentes como comparables: la Unión Europea y el Mercosur. Desde una perspectiva glotopolítica, las autoras examinan las políticas lingüísticas no como meros instrumentos técnicos, sino como dispositivos de poder que moldean ciudadanía, derechos y pertenencia. Esta obra no solo analiza el multilingüismo: lo problematiza, lo denuncia y lo reinventa como horizonte político. Con datos empíricos y un sólido marco teórico, desentraña las tensiones entre inclusión simbólica y exclusión estructural y pone en el centro a las Lenguas Regionales, Minoritarias y Minorizadas (LRMM), cuyas comunidades enfrentan desigualdades persistentes. Una obra de referencia para lingüistas, investigadores, educadores y educandos comprometidos con la justicia lingüística y la sostenibilidad cultural. Un libro pensado para quienes creen que las lenguas no son solo una herramienta de comunicación, sino un derecho, una forma de resistencia y una vía para imaginar sociedades más equitativas y plurales.

M.^A DOLORES ASENSIO FERREIRO

Es lingüista, investigadora y profesora de Lengua y Lingüística en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM, España). Sus estudios exploran los desafíos del multilingüismo desde una perspectiva crítica e interdisciplinar, con especial atención al acceso a la educación en lenguas mayoritarias, minoritarias y minorizadas, al trilingüismo educativo, la diversidad lingüística, la interdependencia entre cultura lingüística y multilingüismo y la formación de una competencia comunicativa multilingüe.

VIRGINIA SCIUTTO

Es investigadora confirmada y profesora adjunta de Lengua, Traducción y Lingüística Española en la Universidad del Salento (Italia). Sus líneas de investigación se centran en la fraseología — con especial atención al español de Argentina —, la lingüística contrastiva español–italiano, la lingüística de corpus, la variación sociolingüística y el estudio del contacto de lenguas en el área del Río de la Plata. Asimismo, se interesa por los procesos glotopolíticos en contextos multilingües.



en la portada

Foto de David Underland (Pexels).