

# APORTES DEL ECLECTICISMO TEÓRICO PLURALISTA DE STEPHEN BALL PARA EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

**María Ivana Delfino<sup>i</sup>**

[ivanadelfino@gmail.com](mailto:ivanadelfino@gmail.com)

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Facultad de Ciencias Agrarias  
Universidad Nacional de Jujuy  
Argentina

## **Resumen**

En las prácticas sociales de un Estado nación, las implementaciones de las ideologías dominantes influyen y determinan los comportamientos de la sociedad. Los instrumentos para hacerlo, es decir, las políticas públicas se relacionan entre sí en diferentes arenas culturales, económicas, educativas, lingüísticas, entre otras. Creemos que el eclecticismo teórico pluralista que propone Stephen Ball aportaría al análisis crítico necesario para abordar las políticas lingüísticas en función de las coyunturas en las que se producen y de los intereses que encarnan. Para este trabajo, tomaremos conceptos como el ciclo de la política, los discursos y las redes globales que brindarán los elementos para la posibilidad de análisis de las decodificaciones, codificaciones, recodificaciones de algunas políticas lingüísticas argentinas desde el siglo XIX hasta la actualidad.

**Palabras clave:** políticas lingüísticas, ideología, redes globales, discursos.

## CONTRIBUTIONS FROM THE PLURALIST THEORETICAL ECLECTICISM BY STEPHEN BALL FOR THE ANALYSIS OF LINGUISTIC POLICIES

## **Abstract**

In the nation state practices, the dominant ideological implementations influence and shape social behaviors in society. The tools they use are public policies, which are related in different arenas such as cultural, economic, educational, and linguistic, among

others. We believe that the plural eclectic theory proposed by Stephen Ball could also contribute to the critical analysis of linguistic policies based on the circumstances in which they are produced and of the interests they represent. To present this paper we will consider theoretical concepts such as the policy cycle approach, discourses and global networks that will provide the elements to analyze the codifications, decodifications and recodifications of some Argentinian linguistic policies from the nineteenth century until today.

**Keywords:** linguistic policies, ideology, global networks, discourses.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo, proponemos la utilización de algunos enfoques conceptuales propuestos por Stephen Ball para el análisis crítico de políticas lingüísticas, tomando como base para el análisis un conjunto de obras publicadas entre 2001 y 2014. Entendemos estos fundamentos como contribuciones para abrir la caja negra de las políticas educativas y explorar cómo éstas definen marcos posibles para la acción las cuales, a su vez, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos.

## POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Nos referimos a *política lingüística* cuando hablamos de las decisiones adoptadas, generalmente por el Estado, sobre el uso público de las lenguas. Incluyen, entre otras, fijar las lenguas oficiales de un país, decidir las lenguas de la escuela, reformar la ortografía, fijar una terminología y determinar qué lenguas se utilizan en los medios de comunicación. En todos los casos, cuando existe una voluntad de intervenir en el comportamiento lingüístico, esta se lleva a cabo mediante una *planificación lingüística*, es decir, la puesta en práctica de una política lingüística, tal como lo explica Bein (2017):

ya sea incitando a un determinado uso lingüístico a través de distintos medios de promoción o de disuasión, o mediante una forma imperativa, a partir de la prohibición o la obligación, la planificación lingüística supone identificación de problemas, agentes de intervención, desarrollo de proyectos, presupuesto y evaluaciones (p. 4).

Es a través de las políticas educativas que las políticas lingüísticas contribuyen, principalmente, a la construcción de la identidad lingüística de la sociedad. Estos

procesos implican muchos encuentros y desencuentros entre los diversos actores que componen este complejo escenario.

## **LA CAJA DE HERRAMIENTAS**

Los elementos conceptuales que propone Ball exigen prestar atención a las trayectorias o ciclos de vida de las políticas, así como a sus efectos generales y específicos. Se trata de un abordaje teórico-metodológico que intenta, por un lado, superar las visiones lineales y simplistas de la “implementación”, las cuales analizan las políticas como una producción acabada del Estado que las escuelas implementan o no, y por otro, enfatizar la complejidad de intereses e influencias en juego al momento de definir las políticas educativas.

El concepto de “ciclo de las políticas” (*policy cycle*) fue el primero que Ball y Bowe acuñaron para abordar y orientar investigaciones propias y ajenas en países tan diferentes como Inglaterra, Australia, Estados Unidos y Brasil. Esta “herramienta” ofreció claves con una orientación posmoderna para reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Así, el ciclo de las políticas contribuyó a visibilizar diferentes arenas en las cuales se definen y ponen en acto las políticas, además de sus relaciones y especificidades. En su formulación más acabada, estas arenas fueron denominadas el “contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, “contexto de los efectos” y “contexto de las estrategias políticas” (Miranda, 2014).

En el campo de las políticas lingüísticas, podemos aplicar estos conceptos al análisis de la Ley de Educación Común n.º 1420 (1884), la cual se constituyó como parte del proyecto de construcción de la nación y cuyo objetivo era regular la instrucción primaria como obligatoria, gratuita y gradual. Una de las materias previstas como *mínimum* de instrucción obligatoria era Idioma Nacional (Art. 6). Sin embargo, y tal como argumenta Arrossi (citado en Bein, 2017):

la Ley no especificaba cuál era el idioma nacional, porque se daba por supuesto, una vez más, que se trataba del castellano. Pues con la inclusión de “Idioma Nacional” como materia básica tanto en escuelas para niños como en escuelas para adultos se apuntaba a integrar cultural y económicamente a los inmigrantes (p. 4).

En el orden simbólico, esta medida buscaba conformar una nacionalidad en construcción cuando se pensaba que las naciones debían ser monolingües a fines del siglo XIX.

## DISCURSOS

Con el objetivo de entender y analizar el aspecto de los discursos de los efectos de las políticas, Ball retoma a Foucault (1977, p. 49) y, en particular, sus conceptos de discurso y formación discursiva. Las formaciones discursivas no pueden entenderse como algo coherente u homogéneo. Ellas amparan discursos generales y específicos, silencios, vacíos y tensiones. Entender a la política como discurso exige que miremos a la política (colecciones o ensambles de políticas) como el “ejercicio de poder a través de la producción de ‘verdad’, y ‘conocimiento’” (Ball, 2014).

La política lingüística aborda la voluntad de intervención en dos ejes: en la función social de las lenguas y la relación que se establece entre ellas y dentro de una lengua. En el primer caso, algunos autores hablan de la gestión del plurilingüismo o de la planificación sobre el estatus. Definir formal y explícitamente cuál es la lengua oficial de la República Argentina sería una acción en este sentido. Así, el castellano en la Argentina es oficial de hecho porque en él se redactan todos los documentos oficiales, es la lengua de la enseñanza, hay que saberlo para ser candidato a puestos políticos y hay que traducir a él todos los documentos, testamentos, prospectos medicinales, etc., en otras lenguas (Bein, 2017).

En pos de la protección de las lenguas de pueblos originarios y de los derechos lingüísticos de sus hablantes, sí se han instituido como cooficiales otras lenguas en dos provincias argentinas. Pues, en 2004, el guaraní fue declarado “lengua oficial alternativa” de la provincia de Corrientes, y en 2010 la provincia del Chaco estableció como cooficiales las lenguas de los pueblos qom, moqoit y wichí.

Con respecto a las Atribuciones del Congreso, el artículo 75 señala la obligación de sancionar leyes de educación que respeten las particularidades provinciales y locales. Sin embargo, solo menciona las lenguas indígenas entre tales particularidades, en tanto reconoce en el inciso 17 los derechos lingüísticos de los pueblos originarios a partir de la reforma de 1994.

La Ley de Educación Nacional n.º 26206 describe entre sus fines y objetivos, los citados en los siguientes incisos del artículo 11:

- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as. v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

La importancia de la perspectiva de integración regional se observa en el artículo 92:

Artículo 92. Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

Esta Ley no solo establece el respeto a la lengua e identidad de los pueblos originarios, sino que, además, incorpora la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como un “diálogo mutuamente enriquecedor” entre pueblos y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes. Asimismo, esta modalidad también prevé la formación de los docentes y la investigación de la realidad sociocultural y lingüística de estos pueblos:

Artículo 53, EIB. Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de: c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica. e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Esta perspectiva del análisis de los discursos de las políticas nos ayuda a entender que los discursos tienen una materialidad que puede ser rastreada en tecnologías políticas y artefactos, sujetos y subjetividades. Los discursos definen lo que es deseable, aceptable y pensable, así como lo desviado, inapropiado y desubicado o insano (Ball, 2012; Avelar, 2016).

## **REDES GLOBALES**

La perspectiva actual de Ball (2012) sobre las redes globales de políticas educativas destaca la importancia de entender las políticas educativas más allá del Estado nación (Beech y Meo, 2016). Señala que la mayoría de las investigaciones sobre política educativa siguen atadas al paradigma del Estado nación, lo cual representa un problema, ya que solo se está mirando a algunos de los lugares en los que se hacen las políticas, mientras que se pierde el foco de análisis en muchos de los espacios donde las políticas están siendo creadas.

Poner el foco en las redes globales de política educativa también implica, para Ball (2012), un esfuerzo por abrir el concepto de globalización y superar las críticas abstractas y retóricas del neoliberalismo. Con este objetivo, se propone entender quiénes son los que participan de estos nuevos espacios de producción de políticas educativas,

cómo participan, con qué objetivos, cuáles son los intereses en juego, quiénes ganan y quiénes pierden.

Estos aportes permiten analizar dos de los factores más importantes que configuran la presencia de lenguas extranjeras en un país: la inmigración y la política lingüística (Bein, 2017). En nuestro país, ambos factores han tenido un peso gravitante: la inmigración, porque si bien muchos de los más de seis millones de inmigrantes europeos llegados entre 1870 y 1930 se castellanizaron ya en la segunda generación, otros conservaron sus lenguas en el hogar y algunas colectividades crearon escuelas propias. Con respecto a la política lingüística, se puede analizar su incidencia a través de la enseñanza escolar de esas lenguas y de normas en otros dominios (productos importados, medios de comunicación, documentación, testamentos, señalización vial, etc.) en los que osciló entre la permisividad y la obligación de la traducción al castellano.

Desde los años de 1950, junto con la emergencia de nuevos países en el contexto de la descolonización, la intervención pública en este campo se profesionaliza y tal como lo ilustra Varela (2008):

Dentro del universo ideológico de aquellos años y en el marco de la asistencia técnica que los países del Norte proveían al Tercer Mundo, la planificación de la(s) lengua(s) del Estado (de su evolución o su distribución social) fue considerada una condición necesaria para el desarrollo nacional, y como tal se volvió objeto de un trabajo de especialistas. Se trataba entonces de definir un régimen de oficialidad lingüística para los nuevos Estados, por lo general multilingües (planificación del status de las lenguas en presencia) y hacerlo efectivo a escala del país. Lo que implicaba adecuar las formas lingüísticas a las nuevas funciones que habrían de cumplir (planificación del corpus) y prever el modo en que esa(s) lengua(s), en sus nuevas formas y funciones, se integrarían en el uso cotidiano de los ciudadanos (planificación de su adquisición) (p. 165).

A pesar de que muchos trabajos que analizan las políticas educativas hacen mención a la globalización, en general este concepto es usado como una forma simple de evitar la complejidad. La globalización es presentada como causal de las políticas, pero sin una explicación de quiénes son los que hacen la globalización, quiénes son los que se benefician, quiénes los que pierden. En otras palabras, la globalización se cosifica y se evita definir sus límites y su significado y, de este modo, es usada como una noción que bloquea la complejidad del análisis, más que como un concepto generativo de un análisis más profundo de las políticas, sus orígenes, influencias y efectos.

Sin embargo, la mirada sobre estos nuevos espacios de influencia y de producción de políticas no debería desmerecer la importancia del Estado en el análisis de las políticas educativas. El Estado sigue siendo un actor fundamental en las redes

globales de producción de políticas educativas. Las nuevas formas de hacer políticas redefinen al Estado y son redefinidas permanentemente por los Estados, pero estos cambios no deben confundirse necesariamente con su debilitamiento. El Estado adquiere nuevos poderes y ejerce el poder en nuevas formas.

Las políticas lingüísticas tienen carácter dinámico e ideológico. Es una opción político-lingüística dejar que los acontecimientos sigan su curso o adoptar medidas al respecto. Así, durante la primera mitad del siglo XX, se enseñaron el francés, generalmente durante cuatro años, el inglés, en parte simultáneamente, durante tres y, en menor medida, el italiano, en las escuelas secundarias oficiales (Bein, 2011). Hay que recordar que entonces solo era obligatoria la escuela primaria. En ese nivel, se enseñaban lenguas extranjeras únicamente en las escuelas privadas y en las llamadas “escuelas de lenguas vivas”.

En 1942, una reforma de los planes de estudio del Nivel Medio por decreto presidencial se suprimió el estudio simultáneo de dos lenguas extranjeras y fortaleció el inglés “con motivo del acrecentamiento de nuestro intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América”: el modelo consistía en tres años de inglés más dos de francés o italiano o tres de francés más dos de inglés. Este esquema tuvo casi medio siglo de vida, hasta 1988, cuando, por resolución ministerial n.º 1813, se impuso una sola lengua extranjera durante los cinco años de la escuela secundaria (Bein, 2011). La resolución era ambigua: contemplaba el inglés, el francés y el italiano, pero dejaba la interpretación final a los directores de los colegios (para que optarían por el inglés). En 1990, se reincorporaron las otras lenguas extranjeras, pero la enseñanza del francés y del italiano fue mermando.

En Argentina, es obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera desde la escuela primaria, o la oferta curricular de portugués en la escuela secundaria a partir de 2016 y que en el caso de las provincias limítrofes con Brasil también se extiende a las escuelas primarias, tal como se ha estipulado por ley nacional en el año 2009 (Arrossi en Bein, 2017).

En el nivel superior, la enseñanza de lenguas extranjeras ocupa espacios importantes en numerosas instituciones del país y reviste modalidades específicas en función de los diferentes contextos. El enraizamiento y la potencialidad de lenguas que han compartido y comparten un espacio socio histórico inciden, aunque diversamente en las prácticas lingüísticas y sociales de los hablantes. Actualmente, las universidades enfrentan un proceso de internacionalización que atañe tanto la producción como la

difusión y la enseñanza del saber. Las reformas curriculares universitarias han apuntado a las lenguas extranjeras como herramientas de gran valor en la formación del futuro profesional, y refuerzan el estatus del inglés como “*lingua franca*” o “*language of wider communication*” al establecerlo como obligatorio en prácticamente todos los planes de estudio (Macagno, 2013).

Las representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se encuentran inmovilizadas por un discurso ideológicamente sesgado que invoca algunos lugares comunes (la comunicación en la aldea global, el analfabetismo lingüístico, el nuevo orden lingüístico global, las exigencias del mercado laboral, el acceso a las nuevas tecnologías y los avances científicos) para generar la necesidad de aprenderlas y utilizarlas de una determinada manera. Esta forma de pensamiento aparece jerarquizada socialmente por estar encarnada en instituciones especializadas desde donde surgen discursos legitimatorios del orden social que devienen de los centros de poder que les otorgan sentido.

A través del análisis de las redes globales, Ball plantea la necesidad de reconsiderar el componente temporal en el análisis de las políticas educativas. Tal como lo presentan Beech y Meo (2016):

No se trata de analizar fenómenos estáticos, ni de pensar a las políticas o las reformas como instancias que generan un desequilibrio en un mundo estable que luego va de a poco reencontrando un nuevo equilibrio. Por el contrario, sugiere que debemos ser conscientes de que los fenómenos que estudiamos son dinámicos y están en movimiento constante (p. 6).

## CONCLUSIONES

El comportamiento lingüístico es el resultado de la interacción entre dos factores: por un lado, el uso espontáneo y, por el otro, medidas que adopta el Estado a través de políticas lingüísticas oficiales nacionales, regionales o supranacionales. Hacer referencia a procesos de decodificación y recodificación implica que el proceso de hacer las políticas es un proceso de interpretación y traducción (Ball, 2012). Sin embargo, según Ball, para entender la puesta en acto de las políticas, hay que ir más allá de una visión dicotómica entre la decodificación y la recodificación. El autor argumenta que es necesario observar las políticas en acción, rastreando cómo fuerzas políticas y sociales, instituciones, personas, eventos, intereses y azar se entrelazan. Esto supone reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan diversos actores con desiguales capacidades de imponer sus definiciones e interpretaciones de lo que está en juego.



Concluimos que es posible ampliar el espectro teórico y metodológico y el foco empírico de la investigación sobre políticas educativas lingüísticas en la región a partir de evidenciar el carácter productivo y desestabilizador de las preguntas y “caja de herramientas” conceptuales que Stephen Ball ha desarrollado y las formas en que pueden ser tensadas, movilizadas y redefinidas para el análisis de casos de políticas educativas específicas en distintos países latinoamericanos.

## REFERENCIAS

- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (24). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/296633385\\_Entrevista\\_a\\_Stephen\\_J\\_Ball\\_Su\\_Contribucion\\_a\\_la\\_Investigacion\\_de\\_las\\_Politiclas\\_Educativas](https://www.researchgate.net/publication/296633385_Entrevista_a_Stephen_J_Ball_Su_Contribucion_a_la_Investigacion_de_las_Politiclas_Educativas).
- Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1, (2). Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
- Ball, S. (2002a). Grandes políticas, un pequeño mundo. Introducción a la perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M. *et al.* (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela*. (pp. 103-128). Madrid: Granica.
- Ball, S. (2002b). Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. 2 (2/3). 19-31.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (36). Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5979>
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 36 (noviembre), 25-34. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ball, S. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres: Routledge.

- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898058>
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bein, R. (2011). La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina. Recuperado de: <https://linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjer.pdf>
- Bein, R. (Ed.) (2017). Manual de legislación lingüística para docentes. Proyecto UBACyT 2011-2017: “El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias”, dirigido por Elvira Narvaja de Arnoux. Recuperado de: <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>
- Foucault, M. (1977). *The Archeology of Knowledge*. Londres: Tavtstock.
- Macagno, L. (2013). El aula de lengua extranjera en la Universidad: entre la construcción de un espacio propio y un relato ajeno. En Cadaveira, G. y Ramallo, F. (Eds.), *Jornadas Nacionales sobre la formación de profesorado*. Mar del Plata: Giedhis.
- Miranda, E. et al., (2003). *Políticas de reformas del sistema educativo en los noventa*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Miranda, E. (2011). Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina ¿Dónde estamos ahora? *Rizoma Freiriano*, 10. Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-idonde-estamos-ahora>
- Miranda, E. (2014). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En Miranda, E. y Bryan, N. (Ed.), *(Re)Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil*. Brasil: Atomo & Alínea Editora.
- Miranda, E. y Lamfri, N. (2017). *La Educación Secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Miranda, E.; Lamfri, N.; Bocchio, M.; Yelicich, C. y Maturo, Y. (2016). Aportes de Stephen Ball y Erhard Friedberg para el estudio de la política educativa en la escuela secundaria. *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VII EIPE)*. 174-184. Montevideo: Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Universidad de la República.
- Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? En Piñón, F. (Ed.), *Indicadores culturales 2007*(pp. 164-173). Buenos Aires: Eduntref.

#### **Documentos consultados**

- Ley n.º 1420 de Educación Común (1884).
- Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (2006).

---

<sup>1</sup>Profesora de Lengua Inglesa, Traductora Pública Nacional de Inglés (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba). Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Profesora Adjunta de Inglés Turístico 2 para la Licenciatura y Tecnicatura en Turismo como (FHyCS, Universidad Nacional de Jujuy, UNJu), Profesora Adjunta de Inglés Técnico en la carrera Licenciatura y Tecnicatura en Gestión Ambiental (FCA, UNJu), Ayudante de primera para la Cátedra Unificada de Inglés (FHyCS, UNJu). Actualmente realiza investigaciones sobre las líneas de sociolingüística y glotopolítica.