

INSUMOS SOCIOLINGÜÍSTICOS PARA REPENSAR LA LITERACIDAD COMO PRÁCTICA SOCIAL

INSIGHTS FROM SOCIOLINGUISTICS TO RETHINK LITERACY AS A SOCIAL PRACTICE

OUTILS SOCIOLINGUISTIQUES POUR REPENSER LA LITTÉRATIE COMME UNE PRATIQUE SOCIALE

INSUMOS SOCIOLINGÜÍSTICOS PARA REPENSAR O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Virginia Zavala

Profesora Principal, Pontificia
Universidad Católica del Perú, Lima,
Perú.

vzavala@pucp.edu.pe

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0003-3774-5922)

[org/0000-0003-3774-5922](https://orcid.org/0000-0003-3774-5922)

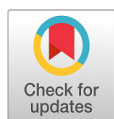
RESUMEN

Este artículo busca contribuir teóricamente al paradigma de la literacidad como práctica social desde insumos de la sociolingüística, con miras a robustecerlo y volverlo cada vez más coherente. Específicamente, el texto discute dos conceptos de la sociolingüística crítica contemporánea: las *ideologías del lenguaje*, como una categoría amplia que media entre la práctica con el lenguaje y el contexto, y los *registros*, repensados desde la sociolingüística más reciente como repertorios dinámicos contruidos a partir de las ideologías del lenguaje y en estrecho vínculo con el despliegue de identidades en las prácticas sociales. Estas nociones, por un lado, contribuyen a cerrar la brecha entre texto y contexto, y a asumir la permanente inestabilidad de los recursos semióticos, que a veces percibimos como fijos y hasta naturales; por otro lado, ayudan a complejizar y matizar el vínculo que se desarrolla entre los textos como objetos, las prácticas en los que estos siempre se inscriben y las fuerzas ideológicas que las producen. El artículo ilustra la discusión teórica con un estudio de caso sobre el quechua en la formación docente en los Andes peruanos y concluye con implicancias pedagógicas.

Palabras clave: práctica social, ideologías del lenguaje, literacidad, registro, sociolingüística crítica

ABSTRACT

This article aims to bring a theoretical contribution to the paradigm of literacy as a social practice by drawing on insights from sociolinguistics. My aim is to strengthen the literacy paradigm making it increasingly coherent. Specifically, I discuss two concepts from contemporary critical sociolinguistics, namely, *language ideologies*, understood as a broad category that mediates between language practice and context; and *registers*, reconceptualized in recent sociolinguistic work as dynamic repertoires constructed through language ideologies and closely linked to the enactment of identities in social practices. On the one hand, these notions help bridge the gap between text and context and encourage recognition of the ongoing instability of semiotic resources, which are sometimes perceived as fixed or even natural. On the other hand, both concepts contribute to a more complex and nuanced understanding of the relationship between texts as objects, the practices



Recibido: 2025-12-01/ Aceptado: 2026-01-27 / Publicado: 2026-02

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.363040>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2026. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 31 NÚM. 1 (ENERO-ABRIL, 2026), PP. 1-18, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

in which they are always embedded, and the ideological forces that produce them. The article illustrates this theoretical discussion through a case study of Quechua in teacher education in the Peruvian Andes and concludes by outlining pedagogical implications.

Keywords: social practice, language ideologies, literacy, register, critical sociolinguistics

RÉSUMÉ

Cet article vise à apporter une contribution théorique au paradigme de la littératie en tant que pratique sociale en s'appuyant sur les connaissances issues de la sociolinguistique. Je vise à renforcer le paradigme de la littératie en le rendant plus cohérent. Plus précisément, j'aborde deux concepts issus de la sociolinguistique critique contemporaine, à savoir, les *idéologies linguistiques*, comprises comme une catégorie large qui sert de médiatrice entre la pratique linguistique et le contexte, et les *registres*, reconceptualisés dans des travaux sociolinguistiques récents comme des répertoires dynamiques construits à travers les idéologies linguistiques étroitement liés à la mise en œuvre des identités dans les pratiques sociales. D'une part, ces notions contribuent à combler le fossé entre le texte et le contexte et encouragent la reconnaissance de l'instabilité permanente des ressources sémiotiques, qui sont parfois perçues comme fixes, voire naturelles. D'autre part, ces deux concepts contribuent à une compréhension plus complexe et nuancée de la relation entre les textes en tant qu'objets, les pratiques dans lesquelles ils s'inscrivent toujours et les forces idéologiques qui les produisent. L'article illustre cette discussion théorique à travers une étude de cas sur le quechua dans la formation des enseignants dans les Andes péruviennes et conclut en soulignant les implications pédagogiques.

Mots-clés : pratique sociale, idéologies linguistiques, littératie, registre, sociolinguistique critique

RESUMO

Este artigo busca contribuir teoricamente para o paradigma do letramento como prática social a partir de aportes da sociolinguística, com o objetivo de fortalecê-lo e torná-lo cada vez mais coerente. Especificamente, o texto discute dois conceitos da sociolinguística crítica contemporânea: as *ideologias da linguagem*, entendidas como uma categoria ampla que media entre a prática linguística e o contexto, e os *registros*, repensados a partir da sociolinguística mais recente como repertórios dinâmicos construídos a partir das ideologias da linguagem e em estreita relação com o desdobramento de identidades nas práticas sociais. Por um lado, essas noções contribuem para reduzir a lacuna entre texto e contexto e para assumir a instabilidade permanente dos recursos semióticos, que por vezes percebemos como fixos e até naturais. Por outro lado, ambas ajudam a complexificar e a matizar a relação que se estabelece entre os textos como objetos, as práticas nas quais estes sempre se inscrevem e as forças ideológicas que as produzem. O artigo ilustra a discussão teórica com um estudo de caso sobre o quíchua na formação docente nos Andes peruanos e conclui com implicações pedagógicas.

Palavras-chave: prática social, ideologias da linguagem, letramento, registro, sociolinguística crítica

Introducción

Los estudios de la escritura América Latina han aumentado muchísimo en las últimas dos décadas. Desde aproximaciones eclécticas y diversas, los investigadores hemos logrado desarrollar un campo de estudio con sello latinoamericano, que ha asumido el rol político, transformador y empoderador de la escritura en un continente con profundas desigualdades (Navarro *et al.*, 2025). Desde paradigmas socioculturales, críticos y decoloniales, hemos dejado atrás visiones reduccionistas de la lectura y la escritura, enfoques estrictamente enculturadores y miradas del déficit hacia estudiantes racializados, para abordar la escritura en toda la complejidad de sus dimensiones, en el marco de la búsqueda por la justicia social (Atorresi y Eisner, 2021; Ávila-Reyes y Calle Arango, 2022; Kalman y Valdivia, 2026; Kleiman, 2021; Moreno-Mosquera y Sito, 2025; Zavala *et al.*, 2004).

Este artículo busca contribuir teóricamente a lo anterior, repensando el paradigma de la literacidad como práctica social desde insumos de la sociolingüística contemporánea. El objetivo es robustecer el paradigma y volverlo cada vez más coherente, en un contexto en el que los principios del estructuralismo lingüístico —y su foco en el código— siguen acechando los estudios del lenguaje con orientación social. El espíritu del presente documento es, entonces, integrar perspectivas, para potenciar interpretaciones complejas y críticas sobre la literacidad en los procesos educativos y fuera de ellos.

Ahora bien, la articulación entre la perspectiva sociolingüística y el estudio de las literacidades (y las literacidades académicas) no es nuevo. Hace más de diez años, Lillis publicó un libro denominado *La sociolingüística del escribir* (2013) y Blommaert hizo referencia al escribir como un objeto sociolingüístico (2013). En Latinoamérica, varios autores han desarrollado estudios desde esta articulación, a partir de metodologías etnográficas, donde integran la observación de prácticas que median la producción de textos con la perspectiva de los participantes en el marco de fuerzas

ideológicas mayores (Ballena y Unamuno, 2017; Eisner, 2022, 2025; Messina y Unamuno, 2024; Zavala, 2025).

Quisiera empezar resaltando dos aspectos fundamentales, que me sirven como punto de partida para lo que voy a discutir. El primero es la necesidad de *traer de vuelta* la dimensión ideológica a los estudios de la literacidad (Street, 1984). Por muchos años, nos preocupó el sesgo que suponía centrarnos solo en los textos como objetos disociados de las prácticas sociales y así nos encargamos de abordar y entender las experiencias de los lectores y escritores. Pienso, sin embargo, que abordar los textos como parte de acciones de lectores y escritores requiere indagar constantemente en torno a las luchas ideológicas más abarcadoras que están posibilitando esas acciones.

El segundo aspecto retoma un llamado de Blommaert sobre la necesidad de “deshacerse de la herencia cosificadora del estructuralismo y hacer justicia a la complejidad de los fenómenos y procesos sociolingüísticos” (2016, p. 244). En este trabajo busco aportar en esta línea, trayendo al paradigma de la literacidad como práctica social dos conceptos de la sociolingüística crítica contemporánea: las *ideologías del lenguaje*, como una categoría amplia que media entre la práctica con el lenguaje y el contexto, y los *registros*, repensados desde la sociolingüística más reciente como repertorios dinámicos contruidos con base en las ideologías del lenguaje y en estrecho vínculo con el despliegue de identidades en las prácticas sociales.

A diferencia de la sociolingüística tradicional, en la que se asume que “factores sociales” condicionan el uso de formas lingüísticas, la sociolingüística crítica plantea que el lenguaje es una práctica socialmente (o ideológicamente) constituida, que participa en la construcción de las relaciones de poder, de diferencia y de desigualdad social, y, al mismo tiempo, es moldeada por ellas (Coupland, 2016; Heller y McElhinny, 2017; Niño-Murcia *et al.*, 2020). Este tipo de sociolingüística desplaza el foco de las lenguas hacia las prácticas, asume el

poder como un problema central y no como un asunto externo al lenguaje, propone que las ideologías del lenguaje median entre la producción de signos y la estructuración de la vida social, y deconstruye reflexivamente categorías teóricas que han sido cómplices de la producción de la desigualdad (como “lengua”, “bilingüismo”, “hablante nativo”, entre otras).

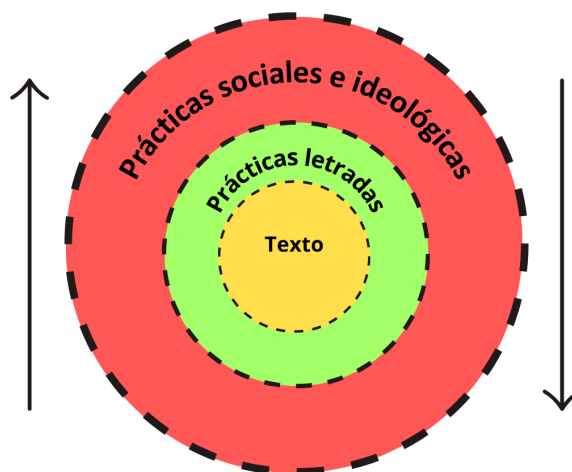
Todo esto supone desnaturalizar el lenguaje y replantearlo como un proceso histórico y, por tanto, como producto de condiciones sociales y materiales, en el marco de la agencia de los hablantes. Por lo tanto, en lugar de asumir el lenguaje como una práctica que ocurre *en* contexto, es importante entender que la sociedad —en sus dimensiones sociales, políticas, materiales y tecnológicas— es constitutiva del lenguaje: de la forma como se utiliza, se percibe, se valora y se reglamenta.

4

Desde esta perspectiva, el contexto es una parte integral del fenómeno escrito y no un epifenómeno, un contenedor o un telón de fondo pasivo que “acompaña” a la producción de textos (Ávila-Reyes y Calle Arango, 2022). La escritura no es, entonces, una tecnología neutra que ocurre *en* contextos, sino que siempre está inserta (y es constitutiva) de una práctica específica que la impregna de significados sociales de manera dinámica. El contexto se impregna en los textos. Por eso, es mejor usar el concepto de *contextualización*, como un proceso a través del cual los textos (y los recursos del lenguaje en general) van cargándose de información del contexto y así también van resignificándolo y configurándolo.

Considero que las dos nociones sociolingüísticas que discuto en este trabajo contribuyen a cerrar la brecha entre texto y contexto (Lillis, 2008) y a asumir la permanente inestabilidad de los recursos del lenguaje, que a veces percibimos como fijos y hasta naturales. Asimismo, las dos nociones pueden ayudar a complejizar y matizar el vínculo que se desarrolla entre los textos como objetos, las prácticas en los que estos siempre se inscriben y las

Figura 1. El texto como parte de prácticas letradas y prácticas sociales.



fuerzas ideológicas que las producen. La Figura 1 muestra estas interrelaciones que definen la perspectiva sociocultural de la literacidad: el texto siempre es producido en el marco de prácticas letradas (o maneras de leer y escribir) que están impregnadas, a su vez, de ideologías sociales.

A continuación y a lo largo del artículo, ejemplifico la discusión teórica con un estudio de caso sobre el quechua en la formación docente en los Andes peruanos, con el ánimo de que este pueda iluminar problemáticas en otros contextos. Aunque me concentro en las implicancias que todo esto tiene en nuestra labor como investigadores, al final delíneo brevemente algunas consecuencias pedagógicas.

El caso

Parto de un caso de investigación (Zavala, 2025) para explicar las consecuencias teóricas y pedagógicas que tiene enriquecer la perspectiva de la literacidad como práctica social desde categorías de la sociolingüística crítica.

Hace varios años que vengo estudiando programas de formación docente en educación intercultural bilingüe (EIB), donde se forma a jóvenes quechuas para que sean maestros en escuelas de EIB,

instituciones de educación primaria que imparten sesiones de aprendizaje en castellano y en quechua a niños y niñas con diferentes trayectorias de bilingüismo.

Con el tiempo, las escuelas EIB se han vuelto remediales y compensatorias, en el sentido de que solo se conciben como importantes en zonas rurales hasta que los estudiantes “superan” el “problema” de no saber castellano (Zavala, 2024). Los maestros que enseñan en escuelas EIB en zonas rurales alejadas de la ciudad han sido formados en institutos superiores pedagógicos no universitarios y han estado históricamente estigmatizados en comparación con aquellos que enseñan en la ciudad, en un contexto donde lo rural sigue estando racializado. Esta ideología ha entrado en contradicción con estudiar formación docente en EIB en el nivel universitario, pues, en el Perú, la educación superior te otorga estatus y hasta “blanquea” (De la Cadena, 2004).

Ahora bien, en un programa en una universidad en los Andes peruanos, creado en el 2017 para formar docentes interculturales, un grupo de profesores con trayectorias activistas se opone al discurso tradicional de la EIB y busca empoderar a los estudiantes en un espacio educativo constituido históricamente desde una misión colonizadora. Como parte de ello, ha creado una revista de corte académico enteramente en quechua, que publica una diversidad de géneros, además de ensayos más académicos, y donde escriben tanto profesores como estudiantes, en el marco de una especie de “tercer espacio”, donde se negocian las ideologías institucionales de la universidad y se va resignificando la literacidad académica en una lengua originaria.

Los que lideran esta iniciativa señalan que los egresados de la carrera ya no solo podrán ser profesores de aula en zonas rurales, sino también traductores e intérpretes, correctores de textos, correctores de material educativo, comentaristas en eventos académicos en quechua, profesores en centros de

idiomas y “articulistas” o escritores de todo tipo. Bajo esta iniciativa, los estudiantes podrán convertirse en “autores” con el quechua y no solo en “recopiladores” de tradiciones culturales, práctica que ha caracterizado históricamente la formación docente en EIB.

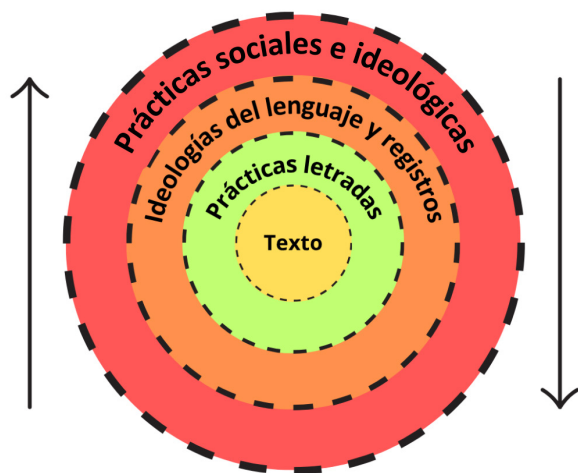
En los diferentes cursos de quechua a los que los estudiantes asisten a lo largo de la carrera, los profesores que lideran esta iniciativa los estimulan a que los trabajos que estos producen sean revisados con miras a una publicación, aunque también hay profesores que siguen con metodologías más tradicionales de enseñanza del quechua, que supone escribir la lengua de manera reproductiva, para recopilar cuentos, canciones, adivinanzas, entre otros géneros tradicionales asociados ideológicamente a la lengua originaria. Además, estos profesores igualmente han organizado dos versiones de congresos internacionales en quechua, donde algunos estudiantes han presentado ponencias que luego pueden publicar en la revista. El desarrollo de esta revista se enmarca, entonces, en una práctica social de producción de un nuevo actor de la EIB en el Perú, que busca contrarrestar una EIB racializante “para pobres”, el consecuente desprestigio de la formación docente en este tipo de educación y la discriminación histórica hacia la lengua originaria.

Las ideologías del lenguaje como parte del modelo ideológico de la literacidad

Sabemos que los mecanismos ideológicos estructuran la realidad desde relaciones de poder y que las prácticas sociales están configuradas ideológicamente (Burdman, 2011; Žižek, 2003). Ahora bien, las ideologías específicas *sobre* el lenguaje conectan el plano ideológico más amplio con nuestras acciones sociales mediadas por el lenguaje, o nuestras prácticas letradas, en el caso de la escritura (véase Figura 2).

Definida hace un tiempo como “el sistema cultural de ideas sobre las relaciones entre lo social y

Figura 2 Las ideologías del lenguaje y los registros como mediadores entre las prácticas sociales y las prácticas letradas



6

lo lingüístico, junto con su carga moral e intereses políticos”¹ (Irvine, 1989, p. 225), la noción de ideología del lenguaje nos ayuda a matizar mejor la forma en que los recursos lingüísticos de cualquier tipo (fonético, léxico o discursivo, por ejemplo) se asocian (o apuntan) a significados sociales particulares, a partir de cómo se utilizan en el marco de diferentes contextos. Es decir, la manera en que se usan los recursos del lenguaje los va cargando de significados sociales de un modo indiciario y no solo convencional, gracias a los mecanismos que operan en la formación ideológica. Pensemos, por ejemplo, en los usos de las lenguas originarias en los espacios digitales y en cómo estas nuevas prácticas comienzan a transformar las ideologías que adquieren estas lenguas. Ahora bien, las ideologías sobre el lenguaje no remiten a creencias aisladas, sino a marcos conceptuales que la gente utiliza “para evaluar comportamientos socialmente perceptibles como significativos frente a cuestiones de poder, autoridad y diferencia” (Rhodes, 2023, p. 1).

A pesar de que, en sus inicios, autores clásicos centraron la noción de *ideología del lenguaje* en el lenguaje verbal, siempre reconocieron que

las ideologías operan sobre los signos en general (como los visuales, corporales o materiales) y que estas estructuran relaciones sociales en el marco de dinámicas de poder (Gal e Irvine, 2019).

De manera más reciente, algunos autores han optado por la noción de *ideologías semióticas* como supuestos básicos sobre qué son los signos y cómo funcionan en el mundo (Keane, 2018), y han cuestionado, por ejemplo, la división entre lenguaje e imagen (Nakassis, 2023). En este artículo, mi foco es el lenguaje verbal por razones de delimitación, pero sin perder de vista las interconexiones dinámicas entre el lenguaje verbal y otros modos de significación en el marco de formaciones históricas y sociales particulares² (para una discusión más amplia, véanse Rhodes, 2023, y Woolard, 2021).

La noción de ideología del lenguaje nos permite entender mejor los mecanismos indiciales a través de los cuales se construyen las identidades asociadas a maneras de leer y escribir, aspecto que ha sido muy discutido en las últimas décadas en una perspectiva sociocultural de la literacidad. La idea es que el uso de los recursos del lenguaje como parte de contextos particulares les atribuye significados identitarios que, a su vez, se conectan con estructuras sociales más amplias con base en mecanismos indiciales (Bucholtz y Hall, 2005). Estos mecanismos son los que articulan el nivel de la práctica con los otros dos niveles ideológicos en una dinámica mutuamente constitutiva.

Lo anterior ocurre, por ejemplo, cuando —en contextos particulares— recursos gramaticales como “todes”, recursos pragmáticos como las formas mitigadas de proponer un argumento, géneros como el

¹ Todas las citas originales en inglés han sido traducidas al español por mí.

² Existen matices y posibles controversias en torno a la centralidad del lenguaje verbal en la semiosis como práctica social. A lo largo del texto hago alusión a recursos semióticos en general, para no restringir los modos de significación, pero muchas veces me refiero específicamente a recursos de índole verbal. También uso el término “hablantes” en varias partes del documento, aunque soy consciente de que muchas veces se trata de productores de signos en general.

ensayo, prácticas vinculadas con el uso de la inteligencia artificial en la producción de textos o el uso de lenguas particulares en la escritura se asocian a tipificaciones sociales o identidades en el marco de valoraciones específicas. Estos recursos lingüísticos a diferentes niveles se vuelven índices de identidades o comienzan a indexar significados identitarios, a partir de estructuras ideológicas, y en el marco de la producción de significados sociales (mas no referenciales) que han sido difíciles de explicar por la lingüística tradicional. Todo esto tiene implicancias importantes para el estudio de la literacidad.

Las ideologías del lenguaje constituyen no solo una temática más que podemos abordar (Duranti, 2003), sino que también son una propiedad fundamental del uso de los recursos lingüísticos. Como afirma Keane (2018), “La reflexividad no es algo ajeno a los modos en que funcionan los signos ni algo que se les añade desde fuera: es un componente necesario de su funcionamiento, al menos en los mundos sociales humanos” (p. 68). Hace varias décadas, Silverstein (1985) hizo referencia al “hecho lingüístico total”, una especie de triada que integra las formas lingüísticas (como la gramática y el vocabulario), la manera en que los hablantes usan estas formas para comunicarse (o el aspecto de la comunicación) y las ideologías (o significados sociales) que se generan tanto sobre las formas como sobre las prácticas comunicativas específicas en una intersección mutua e inestable.

Estas relaciones de indicialidad,³ producidas por dinámicas ideológicas, son la base de la construcción de ideas sobre el lenguaje (y sobre la escritura) a través de las cuales se construye diferenciación lingüística. Esta diferenciación lingüística se articula, a su vez, con una diferenciación social, a partir de representaciones de la realidad que simplifican, generalizan y esencializan la complejidad desde intereses y agendas particulares. Como señalan Heller y McElhinny (2017), las ideas sobre el

lenguaje cumplen un rol central en la producción de diferencia y desigualdad social.

En el Perú, y debido a cómo se ha utilizado históricamente, la escritura del quechua en contextos de EIB ha sido índice de géneros tradicionales, como cuentos, poesías y adivinanzas, y no de géneros más académicos, en el marco de una ideología del lenguaje que asume la relación entre lengua y cultura como intrínseca, y a los escritores de estos géneros tradicionales como más “auténticos” en términos de su identidad quechua (Zavala, 2018). Podríamos señalar que la escritura del quechua es índice de géneros tradicionales y estos, a su vez, de sujetos (supuestamente) más auténticos. Así, las ideologías del lenguaje se generan como consecuencia de las prácticas, pero también se convierten en una fuerza que da forma a las prácticas y los géneros verbales.

Ahora bien, en los últimos años, un sector de activistas quechuas ha empezado a deconstruir este vínculo indicial que se había naturalizado, interpretándolo como estigmatizante para los que escriben en quechua desde la universidad (Zavala, 2025). Así, desde intervenciones editoriales, están buscando neutralizar la diferencia construida entre lo que se escribe en quechua y lo que se escribe en castellano, y entre los significados sociales que han ido adquiriendo ambas prácticas en contextos específicos.

En este contexto, y a partir de nuevos usos escritos de la lengua originaria en la educación superior, escribir un ensayo en quechua se comienza a asociar con un sujeto quechua universitario con más estatus, lo que desafía la ideología de la autenticidad vinculada con géneros más tradicionales. Sin embargo, de manera simultánea, esto ha producido una nueva diferenciación entre los que escriben cuentos y los que escriben ensayos en quechua, que se ha comenzado a vincular en la universidad a identidades menos y más solventes académicamente en la lengua originaria.

Aunque esta nueva diferencia puede producir exclusiones, también se usa para resistir las

3 Uso *indicialidad*, pero también *indexicalidad* como traducción de *indexicality* en inglés.

jerarquías entre docentes y estudiantes. Por ejemplo, Lorena, una estudiante de educación intercultural que estaba por terminar la carrera y que había adquirido bastante seguridad escribiendo en quechua, e incluso había pasado un semestre en el extranjero como parte de un intercambio estudiantil, me contó una anécdota sobre una interacción que tuvo con un profesor de la universidad, tras la publicación de un número de la revista mencionada:

El profesor trajo la revista que recién había salido. Yo no la tenía. “Miren chicos [dijo el profesor]: yo he escrito en esta revista, aquí está mi nombre; deben escribir ustedes también, porque ustedes son quedados, no escriben. ¡No sé para qué saben el quechua!”. Y él es conocido como muy quechuista en la universidad ¿no? Y yo le dije: “¡Ah, qué bueno!”. “¿No han escrito algo? Deberían escribir; miren, aquí está mi nombre”. Entonces dije: “¡Ah, ya! ¡Qué bueno profesor! seguro para la próxima escribimos”, ¿no? Y lo coincidente o lo curioso fue que yo también había escrito para ese número [...]. En eso, el profesor me mira y me dice: “¿Tú también has escrito en esto? ¿Tu nombre también aparece aquí?”, y yo le dije: “Sí creo profesor, a ver, voy a ver, présteme”, y me dice: “¿Cómo te llamas?”, porque no sabía mi nombre: “Lorena”, le digo. “Ah, tú también has escrito ¿no?”. “Sí, pues”, le digo. “¿Y qué has escrito?”. Y justo esa fecha escribí el artículo y él había escrito, creo que un cuento, algo así, pero me cambió de tema ya después. (fragmento de entrevista con Lorena).⁴

En el extracto anterior, Lorena produce una narración que no es posible analizar aquí con más detalle por falta de espacio. Sin embargo, sí llamo la atención sobre cómo se va produciendo un contraste entre ella como una persona sencilla y el profesor como alguien más bien arrogante, a partir de la mención de una serie de prácticas que funcionan como índices de diferentes identidades (como declarar, por ejemplo, “aquí está mi nombre”). Este contraste prepara el camino para el remate final de la historia, donde la diferencia

entre escribir un cuento y un ensayo en quechua indexa nuevas identidades que terminan desafiando las anteriores.

Las ideologías del lenguaje son constelaciones fluidas e interconectadas (Kroskrity, 2021). Simultáneamente a las ideologías sobre la escritura en quechua respecto de los géneros, en el contexto descrito se reproducen ideologías monoglósicas, en el sentido de una concepción del bilingüismo como dos códigos autónomos disociados de la práctica social (Bettney, 2022).

La autonomía del quechua con relación al castellano en la escritura funciona como un índice de “autenticidad” y de lealtad hacia la lengua, pero también de estatus del sujeto involucrado, mientras que la “mezcla” del español y el quechua indexa, más bien, un sujeto poco “auténtico” y poco solvente académicamente, por lo menos en el espacio universitario. Más aún, esta “mezcla” constituye un índice de la violencia histórica que ha ejercido el español hacia la lengua indígena, como un ícono de la herida colonial.

Una profesora que lideraba la revista me dijo una vez que había que evitar la “mezcla” de las lenguas en la escritura, pues encarnaba la convivencia violenta entre dos lenguas y dos culturas. Esta ideología en torno a la “mezcla” produce otro tipo de diferencia jerarquizada: aquellos quechuas “auténticos” que no “mezclan” y aquellos que producen un *quechuañol*, lo que puede tener como consecuencia el desigual acceso a recursos en este contexto específico. Aunque el llamado “*quechuañol*” constituye la manera habitual de practicar el lenguaje de muchas personas (o de *lenguajear*), estos recursos “mezclados” no se conceptualizan como “nuestros” (o auténticos), debido a las ideologías del lenguaje que se interponen de manera inevitable. Es decir, las prácticas asociadas al *quechuañol* se cargan de ideologías (o valoraciones) específicas que terminan por deslegitimarlas.

Como vemos, la autenticidad de los géneros históricamente asociados a la escritura del quechua se

⁴ Los datos y testimonios registrados en este artículo teórico se generaron en el marco de diferentes proyectos de investigación de carácter cualitativo que he liderado a lo largo de los años. Los nombres son seudónimos y los extractos son utilizados para ilustrar y fundamentar mi argumento en el presente artículo

desafía, pero no ocurre lo mismo con la autenticidad (y lealtad) asociada al quechua “puro” o no mezclado, pues la autonomía del quechua en relación con el español sigue indexando un hablante genuino, original y legítimo. En otras palabras, una ideología del lenguaje se comienza a horadar, mientras que no ocurre lo mismo con la otra, siempre a partir de las prácticas con el lenguaje que desarrollan los usuarios.

Por lo tanto, con base en lo discutido, creo que es importante preguntarnos: ¿cuáles son los mecanismos de indicialidad por medio de los cuales se construyen identidades asociadas a maneras de escribir? ¿Cómo se usan estos recursos de escritura para desplegar identidades en contextos situados? ¿Cómo se transforman estos vínculos indiciales en el marco de intereses y agendas particulares? ¿Qué podemos hacer en los procesos educativos para transformar vínculos indiciales que reproducen desigualdades?

Ahora bien, para terminar esta parte quisiera señalar que las ideologías del lenguaje no son representaciones sobre aspectos del lenguaje que se forman a partir de simples vínculos entre recursos lingüísticos e identidades sociales, tal como se ha ejemplificado con el caso anterior. Estos vínculos no son fijos y se modifican según las escalas en las que operan (Blommaert, 2006); se producen, reproducen y transforman a partir de la agencia de los hablantes en el marco de relaciones de poder, y forman parte de una multiplicidad ideológica con permanentes disputas por los significados. Los textos (y los recursos lingüísticos en general) no reciben el mismo valor en todos los lugares y van adquiriendo nuevos significados sociales según las dinámicas de poder en las que se inscriben. Ahora bien, ¿cómo se conectan los recursos del lenguaje, y qué fuerzas ideológicas operan en estas conexiones, para construir repertorios o conjuntos de recursos reconocibles socialmente?

El registro desde la sociolingüística crítica

Los vínculos indiciales que acabo de discutir no operan en el marco de recursos aislados, sino

como conjuntos de recursos que se van agrupando y apuntan a valores particulares en función de las ideologías del lenguaje. La noción de *registro* desde la sociolingüística contemporánea, diferente a la empleada en la lingüística funcional, equivale a un repertorio o un conjunto de recursos semióticos de distinto tipo, ligados a modelos de conducta en situaciones socialmente reconocibles.

Desde esta perspectiva más amplia, los registros (como el registro de los *gamers*, el corporativo, el académico, el de los *influencers*, el de los activistas digitales, etc.) son formaciones históricas y regularidades sociales que están en estrecha relación con el despliegue de las identidades en el marco del desarrollo de prácticas sociales; siempre adquieren un valor en relación con otros registros y, por lo tanto, están en constante movimiento, en la medida en que interactúan con procesos y dinámicas socioculturales.

Esta noción de *registro*, desarrollada por Agha (2007), se superpone con otros conceptos similares trabajados por otros autores, como el de *estilo* y *lenguaje social*. Por un lado, un sector de la antropología lingüística define el estilo de manera más flexible y situacional que el registro, como la *combinación performativa* de rasgos semióticos que permite a los hablantes *posicionarse socialmente* (Eckert, 2008). Por otro lado, desde sus trabajos sobre aprendizaje situado, Gee (2004) usa la noción de *lenguaje social* como un estilo de lenguaje (en términos de vocabulario, sintaxis, conexiones discursivas, etc.) conectado con *identidades sociales* específicas y actividades particulares. Para este autor, cada lenguaje social representa una forma de “ser” en un contexto social. Más allá del término a ser utilizado, me interesa el nuevo significado que estos conceptos posibilitan.

El registro (y el género) se han asumido históricamente en la disciplina de manera muy taxonómica y fuera del contexto de la actividad social y la agencia de los hablantes, a partir de correlaciones entre texto y contexto que se alejan de las acciones de los hablantes y sus aprendizajes situados (Moris y

Navarro, 2011). En el caso del concepto de *registro*, este ha estado en los estudios del lenguaje desde hace mucho tiempo, pero se ha entendido como *formas lingüísticas dependientes de los contextos de uso* y se ha restringido a recursos comunicativos “formales”, “técnicos” o “íntimos”, incluso en el ámbito educativo, donde queda limitado a una distinción entre un registro formal y uno informal.

Los trabajos de sociolingüistas y antropólogos lingüistas contemporáneos cuestionan los registros como correspondencias fijas entre situación y repertorio lingüístico, respuestas automáticas al contexto y conjuntos estables de rasgos (Eisner, 2017; Limerick, 2023). Más bien, proponen una noción más coherente con la perspectiva del lenguaje como práctica social, desde enfoques etnográficos, dinámicos y politizados, en el que los registros se asumen como repertorios que se construyen a partir de las ideologías del lenguaje y las acciones de los hablantes. Los registros serían configuraciones indexicales que señalan tipos de personas, relaciones y contextos sociales.

La noción de *registro*, como repertorio de recursos semióticos socialmente enmarcados y asociados a tipos de personas, situaciones y actividades, ayuda a reconocer la literacidad académica como un registro dinámico, construido a partir de ideologías del lenguaje siempre en disputa e integrado a prácticas sociales, y no solo como un conjunto de rasgos léxicos, gramaticales y discursivos. También nos ayuda a relativizar la dicotomía que a veces hacemos entre lenguaje académico y no académico solamente desde rasgos estructurales.

Precisamente, Flores (2020) cuestiona esta dicotomía y hace referencia a los estudiantes como arquitectos del lenguaje en el aprendizaje del lenguaje escolar:

[...] el marco de la arquitectura del lenguaje envía a los estudiantes un poderoso mensaje de que sus prácticas lingüísticas del hogar son parte integral del desarrollo de sus identidades académicas, en lugar de ser simplemente un puente en el mejor de los casos o una barrera en el peor. (p. 28)

Asimismo, la noción de *registro* nos permite apuntar a un trabajo permanente entre lo normativo y lo transformador, que busca generar acceso a lo normado, pero simultáneamente reinventar, de formas alternativas, la creación de significado en la academia. Agha utiliza el término *enregisterment* (enregistramiento) (2007) para dar cuenta del proceso de agrupamiento de recursos semióticos en la producción de registros.

Cabe señalar que los registros ya construidos influyen en las prácticas letradas, en tanto determinan las expectativas sobre qué recursos semióticos son apropiados en determinados géneros y actividades sociales. Sin embargo, si bien las prácticas letradas se realizan dentro de un entramado de registros previamente enmarcados, estas también son lugares donde los registros se negocian y reconfiguran (véase Figura 2).

En mi investigación en los Andes, me ha resultado muy útil esta noción en contraposición a las nociones abstractas de *lengua* o de *variedad*, pues me permite aproximarme a los repertorios (construidos socioculturalmente) desde una mirada más matizada y compleja, alejada de discursos del déficit que asumen que los estudiantes no saben escribir ni en “castellano” ni en “quechua”. Asimismo, me ha ayudado a entender que el dominio que tienen las personas de diferentes registros funciona como emblema tácito de la pertenencia a comunidades específicas y posibilita a los hablantes acceder a zonas particulares de la vida social (Agha, 2007).

En el caso que vengo compartiendo, por ejemplo, el quechua que se está construyendo en algunos sectores universitarios y específicamente para escribir en la revista mencionada constituye un registro en desarrollo, que se asocia a ciertas actividades y al despliegue de una identidad de universitario quechua formado en educación intercultural, con un nuevo estatus académico y laboral. Este universitario puede ahora escribir académicamente en la lengua originaria desde sus vivencias y la de su pueblo de origen, como alguien que produce conocimiento legítimo.

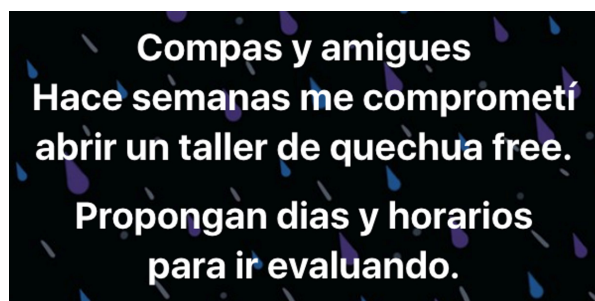
Entre los componentes lingüísticos de este registro están los neologismos que buscan evitar los préstamos del castellano, los arcaísmos, la sustitución de palabras de otras lenguas por términos quechuas y diversos sufijos para precisar los significados (como los validadores), todo lo cual busca promover la autonomía y la “autenticidad” del quechua desde las ideologías ya mencionadas. Asimismo, el registro favorece la omisión de repeticiones a favor de recursos de cohesión más académicos (como los conectores), y un orden sintáctico más rígido, propio de las convenciones de la escritura académica, producidas por ideologías ya asentadas acerca de la producción de conocimiento en la educación superior.

Otros recursos todavía se encuentran en disputa en la propia comunidad de docentes que busca posicionar este quechua más académico, como el uso del impersonal versus la primera persona (para lograr un discurso más distante y objetivo o afectivo y experiencial respectivamente), lo cual muestra que los registros siempre forman parte de líneas de tensión en relación con los vínculos indiciales y el agrupamiento de rasgos en conjuntos socialmente reconocibles. Si bien no constituye el foco del presente análisis, es importante destacar que estos recursos lingüísticos se articulan con otros recursos semióticos en la producción de este quechua universitario.

Pero este no es el único registro que se ha construido en torno al quechua, ni tampoco el único registro escrito. Simultáneamente, podemos pensar en un registro bilingüe de jóvenes estudiantes de educación intercultural en institutos terciarios (no universitarios), en el que los hablantes “combinan” el quechua con el castellano de manera libre, sin miedo y sin vergüenza, en espacios específicos como el patio del instituto (Zavala, 2025). Es un registro asociado a ciertos contextos de uso y a identidades quechuas, juveniles y urbanas más relajadas.

Más aún, también podríamos pensar en un registro de activistas digitales que promueven el quechua escrito en las redes sociales y en el marco

Figura 3 Publicación de un activista quechua en redes sociales



de diversos géneros, donde aquellos combinan recursos del quechua con recursos del castellano y recursos del inglés, para desplegarse como cosmopolitas comprometidos políticamente con la lengua originaria (véase Figura 3).

En todos los casos podemos ver cómo se agrupan recursos para desplegar identidades como parte del desarrollo de prácticas sociales y cómo funcionan las ideologías del lenguaje en este proceso de enregistramiento. Pensemos, por ejemplo, en cómo el uso de “compas”, el lenguaje inclusivo, el inglés y el diseño gráfico de la publicación en la Figura 3 indexan una serie de significados sociales por separado, pero se ensamblan para producir otro efecto identitario. Así, entonces, los registros no son códigos o repertorios fijos que deben asumirse como asentados *a priori*, sino que se enmarcan en procesos continuos de producción y reproducción, a partir de las prácticas que desarrollan los hablantes. Estos usan el significado social ya construido, pero también lo (re)producen en el marco de una dialéctica entre lenguaje y contexto.

De hecho, en el caso del registro académico en general, podemos apreciar transformaciones recientes como consecuencia de fuerzas ideológicas vinculadas con nuevas audiencias en el capitalismo tardío. El uso de preguntas persuasivas y otro tipo de recursos para producir un vínculo más cercano entre el escritor y el lector, y captar la atención de este último desde el primer instante, es solo un ejemplo de cómo lo que entendemos por “lenguaje académico” siempre está moviéndose como resultado de nuevas maneras

de aproximarnos a los textos y fuerzas ideológicas más abarcadoras (Brañez Medina & Zavala, 2025). Por lo tanto, es importante asumir los registros como repertorios socialmente reconocidos de recursos semióticos, contruidos a partir de ideologías del lenguaje, y no solo como rasgos que configuran un contexto particular (Schleppegrell, 2008) o que coocurren con actividades específicas (Uccelli y Meneses, 2015).

Como muestra la Figura 2, los registros contruidos orientan las prácticas letradas en actividades sociales, pero también se forman a partir de ellas. Sabemos desde hace tiempo que la unidad de análisis del estudio de la literacidad como práctica social son las *prácticas letradas*, como las acciones sociales —ideológicamente mediadas— de usar la lectura y la escritura.

Aunque los *registros* y las *prácticas* se constituyen mutuamente, me resulta útil diferenciar las dos nociones a la hora de intentar aproximarme a la problemática de la literacidad en diversos contextos. En el caso de la revista en quechua, por ejemplo, las prácticas letradas que se desarrollan impactan sobre el registro y las ideologías dominantes en torno a lo académico, en un espacio donde sus participantes buscan resignificar las fuentes legítimas de conocimiento. A diferencia de cómo los productores de textos académicos suelen borrar su lugar de enunciación, en la revista los autores escriben desde la experiencia y los afectos, dando voz a sus familiares como una política de documentar aquello que se invisibilizó históricamente en la producción académica y validar el conocimiento que surge de “lo sentido” (véase Leonard, 2021).

Para los editores, el hecho de que la primera generación en acceder a la universidad traiga las voces de sus familiares a sus textos produce una educación superior totalmente distinta (véase Messina y Unamuno, 2024, para el caso de la escritura wichi en Argentina). Así, cuando quieren publicar un artículo en la revista, algunos autores conversan con sus familiares sobre el tema e incluso vuelven

a ellos para compartirles lo que producen. Otros deciden no revisar bibliografía previa, sino acudir a fuentes vivenciales que les permitan entender mejor el fenómeno. Todas estas prácticas van resignificando lo que Lillis denomina la “escritura académica legitimada” (2025) o el registro dominante de la escritura en la educación superior, que siempre está moviéndose sobre la base de las prácticas de los hablantes, pero también de fuerzas ideológicas que las producen.

Pedro, un estudiante quechua hablante que migró a Lima desde los Andes para estudiar Psicología en una universidad en la capital, con una beca del Gobierno para estudiantes en situación de pobreza, se enteró de la revista en quechua y los editores lo motivaron a que publicara un ensayo, pero él dudó mucho al inicio, porque era consciente de que se trataba de una revista de corte académico y él solo había escrito textos en quechua a nivel de diarios privados. Luego de familiarizarse mejor con la revista, se dio cuenta de que era un proyecto que estaba resignificando lo académico.

Entonces, decidió escribir sobre la noción de ánimo en la cultura quechua, una fuerza vital y relacional que mantiene el equilibrio entre el cuerpo, la comunidad y el entorno natural. Escribió en primera persona para incluirse en la problemática, introdujo las voces de sus familiares en el artículo y decidió no insertar bibliografía previa sobre el tema. Cuando volvió donde sus familiares para compartirles su texto, su mamá le dijo que no entendía muchas de las palabras que aparecían en el artículo y que debía cambiarlas por algunos préstamos del castellano que ellos usaban en su pueblo. Pedro fue con algunas de estas propuestas a los editores, pero ellos decidieron mantener algunos de los neologismos en quechua que la mamá de Pedro no conocía.

Este ejemplo muestra cómo las prácticas letradas de los hablantes van configurando el registro del quechua “académico” (y viceversa), en el marco de un campo de disputa por la producción de conocimiento en la universidad. En lugar de asumir que el lenguaje académico es un conjunto fijo

de recursos que se usan en el marco de acciones y actividades sociales, creo que es importante conceptualizarlo como un registro que —aunque históricamente asentado— va reinventándose a medida que se inserta en prácticas sociales o en nexos organizados de hacer y decir (Schatzki, 2016). Metodológicamente, esto involucra estudiar los registros en el marco de prácticas mediadas por ideologías en general, pero también por ideologías del lenguaje específicamente.

El anterior ejemplo sirve, a su vez, para cuestionar la dicotomía entre lo académico y lo no académico; entre la literacidad dominante y la vernácula; entre los modos de conocer académico y experiencial; entre la identidad cultural y universitaria, en el marco de un paradigma que empieza a cuestionar los binarismos y releva la simultaneidad, la complejidad y los ensamblajes (Pietikäinen, 2021). Como me dijo una vez uno de los editores de la revista, “aquí traemos las voces de personas invisibilizadas en los textos académicos, pero para demostrar que pueden generar reflexión académica”.

Considero que la complejización de la noción de *registro* desde la sociolingüística crítica constituye un aporte a la perspectiva del lenguaje (y la escritura) como prácticas sociales, pues contribuye a una teoría sobre cómo las prácticas lingüísticas siempre se vinculan con las situaciones sociales y adquieren significados (sociales) a partir de ellas. Ya he señalado que los registros no refieren a un *estilo de habla* en abstracto, sino a un modo de usar recursos semióticos que reflejan, pero además activan identidades, contextos de uso y relaciones de poder. Como mencioné en la primera parte de este artículo, los recursos semióticos están saturados de significados sociales, que los atan a contextos específicos, se agrupan en registros y los hablantes utilizan estos registros para desplegar identidades y participar en comunidades específicas.

Aunque hoy en día es habitual aceptar que las categorías sociales —incluidas las naciones, los grupos étnicos, las razas, los géneros, las clases— se construyen y reproducen en parte mediante dispositivos

simbólicos y prácticas cotidianas que crean límites entre ellas, este análisis solo se extiende raramente a categorías del lenguaje que se suelen concebir como un reflejo transparente de la realidad (Irvine y Gal 2000). Gracias a la categoría de *ideología del lenguaje*, la sociolingüística crítica ha pasado de la noción cosificada de *lengua* a un nuevo tipo de unidad más situada y enmarcada en las prácticas sociales. En palabras de Blommaert, se trata de

[...] un conjunto de recursos lingüístico-semióticos específicos, ideológicamente configurados y ordenados indexicalmente, que a veces coincide con lo que comúnmente se acepta como una lengua [...], pero que en la mayoría de los casos corresponde a nociones más específicas como el *registro*, que se desarrolla dinámicamente como “*repertorio*” a lo largo de la vida social de las personas, y que se despliega en prácticas sociales altamente sensibles al contexto y regimentadas meta-lingüísticamente. (2016, p. 243)

Claves pedagógicas a manera de cierre

Quisiera volver a las Figuras 1 y 2, y llamar la atención sobre las líneas punteadas y las flechas de doble vía. Estas muestran que el lenguaje es una producción cultural atravesada por relaciones de poder, que tenemos que *deshacer* (y no reificar) para pensar críticamente en torno a él. Los diferentes niveles se permean entre ellos y los cambios se producen de manera dialéctica desde dentro hacia afuera y al revés. La idea es que cualquier actividad situada y concreta donde se usan recursos semióticos puede analizarse desde las dimensiones que aparecen en las figuras. La Figura 2 añade las dos nociones sociolingüísticas discutidas en el presente artículo.

Como mencioné anteriormente, la perspectiva del lenguaje como práctica social se alinea con el trabajo pedagógico entre lo normativo y lo transformador, lo que requiere ir más allá del acceso para abordar el diseño (Janks, 2000), en el sentido de la creación de formas alternativas de significados por parte de los estudiantes. La hibridización de géneros, pero también de registros, debería promoverse de manera simultánea a la enseñanza explícita de la escritura académica legitimada.

Lo anterior requiere cuestionar la acomodación y optar por la negociación, tal como se ha planteado en mucha bibliografía de las últimas décadas en América Latina. Esto quizá resulta menos difícil en un “tercer espacio” como el de la revista quechua, aunque igualmente ahí se generan marcos normativos problemáticos que no me es posible desarrollar más en este documento (Zavala, 2025). Tal vez también resulta menos difícil con estudiantes en ciclos avanzados y en proceso de empoderamiento, como Lorena y Pedro.

Para Pedro, por ejemplo, la participación en la revista le permitió (re)vincularse con una identidad negada en la universidad, obtener un reconocimiento social y continuar con su carrera sintiéndose más genuino y libre con sus intervenciones en quechua. Fue Pedro precisamente el que mencionó el significante de “acomodación” cuando conversamos durante una entrevista. De manera muy contundente, articuló este significante con tener que obedecer, con el temor que le generaba no acomodarse, y con tener que acomodarse “porque sentía que no había de otra”. En el siguiente extracto, cuenta lo que le generó en términos de una pérdida de agencia y desarrollo identitario:

Creo que esa acomodación silenció un poco este lado mío, ¿no?, esta identidad quechuahablante. Y, pues, recién cuando terminé la universidad, lamentablemente empecé como a decirme a mí mismo, ¿no? O sea, “hay algo mío que que tiene que ser hablado” ¿no? Que tengo que reencontrarme una vez más ¿no?”. (fragmento de entrevista con Pedro)

Ahora bien, más allá de fomentar el diseño en el marco del acceso, también es importante hacer visible la dimensión ideológica en la enseñanza explícita de la escritura académica. Como ya se ha señalado muchas veces, en el marco de una apuesta por generar conciencia lingüística crítica, hay que enseñar las reglas de juego, pero del mismo modo cuestionar cómo estas reglas habilitan o restringen determinados tipos de conocimiento y participación.

El proceso educativo no suele contemplar de qué manera las unidades lingüísticas llegan a vincularse

con las unidades sociales para producir diferencia y desigualdad, pues la formación de códigos lingüísticos se ha considerado históricamente como un proceso asocial. En el caso que comento en este artículo, no se suele abordar el quechua académico como si fuera un registro en construcción, sino como la única forma válida de usar la lengua originaria. Se trata del quechua “como es” y “como debe de ser”, como me dijeron algunos estudiantes.

Asumir —y naturalizar— el quechua académico como algo que *es* y no como un registro que está siendo construido para ciertos fines, genera una perspectiva normativa que relega otras formas de practicar el lenguaje (o de *lenguajear*) como carentes y no aceptables. El quechua que se produce en la universidad es asumido como aquel que contrasta con el registro del *quechuañol* en el marco de un eje de diferenciación, donde el primero se asume como “completo”, “puro”, “propiamente dicho”, “original” o “nativo”, y el segundo, como siempre en déficit en relación con el otro. Este discurso, que ve al quechua más académico como la “meta” a la que todos deben llegar en cualquier situación comunicativa, y no como un registro a ser usado en el marco de ciertas prácticas sociales, invisibiliza los otros registros que los estudiantes manejan y los termina produciendo como formas siempre carentes de usar el lenguaje (Zavala, 2025). A pesar de ser contingentes e históricos, los registros dominantes terminan percibiéndose como naturales, debido a la interacción entre poder y significado.

A diferencia de las nociones de *lengua* y *variedad*, construidas desde una perspectiva externa a los hablantes, o de la noción más clásica de “registro”, la noción sociolingüística de *registro* se alinea mejor con una perspectiva del lenguaje como práctica social y permite tomar una mejor distancia de los discursos del déficit (Ávila-Reyes, 2024). Por lo tanto, nos ayuda a visibilizar la diversidad de registros que los estudiantes despliegan fuera de la institución educativa (y también dentro), el hecho de que estos registros solo tienen

sentido en el marco del desarrollo de prácticas sociales particulares, el desigual acceso a registros valorados en la sociedad y la manera en que operan las ideologías del lenguaje en su producción, reproducción y transformación. Asumir que los hablantes producimos registros que están en constante movimiento, y a partir de diversas prácticas con el lenguaje, nos permite dejar de mirar la escritura académica como un producto fijo o hacer dicotomías descontextualizadas de las prácticas sociales.

Más aún, la centralidad de la dimensión ideológica en la sociolingüística crítica contemporánea no solo requiere abordar las prácticas del hablante (o del escritor), sino también enfocar al oyente y sus maneras de escuchar desde mediaciones ideológicas. A pesar de que la noción de *ideología* es central en la perspectiva del lenguaje como práctica social, las epistemologías positivistas del pasado siguen interfiriendo para hacernos creer que lo que producen los hablantes con el lenguaje es lo que el oyente escucha de manera objetiva. Sin embargo, como lo discuten Flores y Rosa (2020), los hablantes no son escuchados objetivamente desde las formas lingüísticas que producen, sino desde cuerpos que se ubican de manera diferenciada en la estructura racial de las sociedades.

La noción del *sujeto oyente* que escucha desde una posición de poder nos ayuda a repensar los discursos del déficit; pero igualmente, a asumir la estigmatización lingüística como percepciones que construyen la adecuación en relación con las posiciones raciales de los hablantes y no solo como un reflejo de prácticas lingüísticas objetivas. Las percepciones que se construyen sobre los estudiantes en contextos andinos en torno a no saber castellano (ni quechua) están mediadas ideológicamente y se articulan a historias poscoloniales complejas y problemáticas. Así, entonces, la solución pedagógica no es enseñar el registro académico como rasgos objetivos, pues la problemática nunca es solo lingüística y tampoco técnica. La responsabilidad no puede atribuirse solo a los

estudiantes, como suele ocurrir en estos tiempos neoliberales, sino que además está en cómo las instituciones los escuchan y construyen. Y esto también debe trabajarse en el proceso educativo.

Quisiera cerrar con una idea que plantea McKinney (2017) cuando discute la enseñanza del lenguaje para la justicia social desde el marco de Nancy Fraser: la dimensión de *reconocimiento* no supone solamente valorar los recursos lingüísticos marginalizados de los estudiantes, a manera de un acto celebratorio, sino también aprovechar políticamente ese reconocimiento, para desafiar, expandir y reimaginar lo que cuenta como lenguaje y literacidad dominantes y hegemónicos. Creo que la única manera de lograr hacer eso (o empezar, por lo menos) es asumir el carácter contingente de las prácticas, registros e ideologías del lenguaje.

Referencias

- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618284>
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Ávila-Reyes, N. (2024). Cinco ejes para un modelo complejo de las literacidades en la universidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.cemc>
- Ávila-Reyes, N. y Calle Arango, L. (2022). Contextos, relaciones, escritores: hacia un modelo complejo del estudio y de la enseñanza de la escritura. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.1>
- Ballena, C. y Unamuno, V. (2017). Challenge from the margins: New uses and meanings of written practices in Wichi. *AILA Review*, 30(1), 120-143. <https://doi.org/10.1075/aila.00006.bal>
- Bettney, E. (2022). Examining hegemonic and monoglossic language ideologies, policies, and practices within bilingual education in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 249-270. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12>
- Blommaert, J. (2006). Writing as a problem: African grassroots writing, economies of literacy, and

- globalization. *Language in Society*, 35(4), 643-671. <https://doi.org/10.1017/S0047404504045014>
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459. <https://doi.org/10.1111/josl.12042>
- Blommaert, J. (2016). From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. En N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: Theoretical debates* (pp. 242-259). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107449787.012>
- Brañez Medina, R., & Zavala, V. (2025). Comunicación oral, educación superior y neoliberalismo: una nota de alerta. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XXIII(46), 25-46.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Burdman, J. D. (2011). Distorsión, transparencia y universalidad en la teoría de la ideología. En S. Caletti, N. Romé y M. Sosa (Comps.), *Lecturas de Althusser. Proyecciones de un campo problemático* (pp. 79-96). Imago Mundi.
- Coupland, N. (Ed.). (2016). *Sociolinguistics. Theoretical debates*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107449787>
- De la Cadena, M. (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://hdl.handle.net/20.500.14660/694>
- Duranti, A. (2003). Language as culture in the United States: Three paradigms. En J. A. Lucy (Ed.), *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics* (pp. 229-268). Cambridge University Press.
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453-476. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>
- Eisner, L. (2017). Aportes de los estudios interaccionales sobre registro para la enseñanza de ELSE. En A. Pacagnini (Ed.), *Debates en torno a la enseñanza y evaluación en ELSE: desarrollos, proyectos y desafíos* (pp. 229-240). UNRN Editora. https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/celu_cyj_unrn.pdf
- Eisner, L. (2022). Buscarle la vuelta a la fotocopia: un estudio de trayectorias textuales en una escuela secundaria de adultos desde la sociolingüística de la escritura. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.5>
- Eisner, L. (2025). Del déficit al contacto. Perspectivas sociolingüísticas sobre las literacidades en las aulas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.dcps>
- Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory Into Practice*, 59(1), 22-31. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411>
- Flores, N. y Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. de los Heros (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 149-171). Instituto de Estudios Peruanos.
- Gal, S. y Irvine, J. T. (2019). *Signs of difference. Language and ideology in social life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108649209>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Heller, M. y McElhinny, B. (2017). *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. University of Toronto Press.
- Irvine, J. T. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267. <https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.2.02a00040>
- Irvine, J. T. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-84). School of American Research Press.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186. <https://doi.org/10.1080/713664035>
- Kalman, J. y Valdivia, P. (2026). *A scribe, a photographer, and a vendor: Digital practices in a working-class neighborhood in Mexico City*. WAC Clearinghouse.
- Keane, W. (2018). On semiotic ideology. *Signs and Society*, 6(1), 64-87. <https://doi.org/10.1086/695387>
- Kleiman, A. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>
- Kroskrity, P. V. (2021). Language ideological assemblages within linguistic anthropology. En A. Burkette y T. Warhol (Eds.), *Crossing borders, making connections. Interdisciplinary linguistics*

- (pp. 129-141). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501514371-011>
- Leonard, W. Y. (2021). Toward an anti-racist linguistic anthropology: An Indigenous response to White supremacy. *Journal of Linguistic Anthropology*, 31(2), 218-237. <https://doi.org/10.1111/jola.12319>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748637492>
- Lillis, T. (2025). La escritura académica y la democratización del mundo académico: “desprendimientos” claves para abrir participación y diálogo. En F. Castagno y D. Waigandt (Eds.), *Universidades multiletradas. Pensar y hacer en red* (pp. 323-351). Anarchivo/EDUNER. <https://editoriales.facultades.unc.edu.ar/index.php/anarchivo/catalog/view/80/352/5906>
- Limerick, N. (2023). Linguistic registers and citizenship education: Divergent approaches to content, instruction, Kichwa use, and state relationships in Ecuador’s intercultural bilingual education. *American Educational Research Journal*, 60(2), 219-256. <https://doi.org/10.3102/00028312231152584>
- McKinney, C. (2017). *Language and power in post-colonial schooling: Ideologies in practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730646>
- Messina, L. A. y Unamuno, V. (2024). Literacidades académicas, prácticas multimodales y agencia indígena en el Chaco (Argentina). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.lapm>
- Moreno-Mosquera, E. y Sito, L. R. S. (2025). Estudios de literacidad académica y educación: abordajes desde/hacia la justicia social en América Latina, parte I y II. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.jsce>
- Moris, J. P. y Navarro, F. (2011). Registro y género: cómo entiende la lingüística sistémico-funcional las clases estables de textos. *Texturas*, 10(10/11), 67-86. <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i11.2899>
- Nakassis, C. V. (2023). A linguistic anthropology of images. *Annual Review of Anthropology*, 52, 73-91. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-052721-092147>
- Navarro, F., Fahler, V. y Marine, J. (Eds.). (2025). *Writing studies in Latin America: Seminal works*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2025.2739>
- Niño-Murcia, M., Zavala, V. y de los Heros, S. (2020). La sociolingüística crítica: nombrando y situando el campo de estudio. En M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. de los Heros (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 12-49). Instituto de Estudios Peruanos.
- Pietikäinen, S. (2021). Powered by assemblage: Language for multiplicity. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 235-240. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0074>
- Rhodes, C. R. (2023). Language ideologies. En M. Aldenderfer y E. A. Dickson (Eds.), *Oxford research encyclopedia of anthropology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190854584.013.573>
- Schatzki, T. R. (2016). Sayings, texts and discursive formations. En A. Hui, T. R. Schatzki y E. Shove (Eds.), *The nexus of practices. Connections, constellations, practitioners* (pp. 126-140). Routledge.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Silverstein, M. (1985). Language and the culture of gender: At the intersection of structure, usage, and ideology. En E. Mertz y R. J. Parmentier (Eds.), *Semiotic mediation. Sociocultural and psychological perspectives* (pp. 219-259). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2009-0-21830-7>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Uccelli, P. y Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179-206. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/39998>
- Woolard, K. A. (2021). Language ideology. En J. Stanlaw (Ed.), *The international encyclopedia of linguistic anthropology* (pp. 1-21). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118786093>
- Zavala, V. (2018). Language as social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1-26. <https://doi.org/10.1590/010318138653255423542>
- Zavala, V. (2024). Culture, place, and language. Colonial recursivity in contemporary Peruvian intercultural

- bilingual education. En N. Limerick, J. Schissel, M. López Gopar & V. Huerta Cordova (Eds.), *Multilingual nations, monolingual schools: Confronting colonial language policies across the Americas*. Teacher College Press.
- Zavala, V. (2025). Disentangling (de)colonial teacher education in the Andes: Dilemmas and possibilities. *Modern Language Journal*, 109(3), 550-568. <https://doi.org/10.1111/modl.13012>
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Žižek, S. (2003). Introducción. El espectro de la ideología. En S. Žižek (Ed.), *Ideología: un mapa de la cuestión* (pp. 1-33). Fondo de Cultura Económica. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/zizek-ideologc3ada-un-mapa-de-la-cuestion.pdf>

Cómo citar este artículo: Zavala, V. (2026). Insumos sociolingüísticos para repensar la literacidad como práctica social. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 31(1), e363040. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.363040>