

**8**  
—



# **Tres debates en estudios del lenguaje hoy**



Pontificia Universidad  
**JAVERIANA**  
Bogotá

**Tres debates  
en estudios  
del lenguaje hoy**

Semiosis más allá de  
lo humano, translenguaje  
y literacidad(es)

*Andrea Torres Perdigón*

*Noventa* **ideas**

*Noventa* **ideas**

**T**El 1.º de octubre de 1930, 163 años después de que los jesuitas fueran desterrados de los dominios españoles de Carlos III, se firmó el acta de fundación de la Universidad Javeriana, honrada con el título de pontificia en 1938. En ese momento, se dio vida al impulso de la Universidad por hacer parte de una sociedad basada en el saber y el reconocimiento del otro. Con un espíritu pionero e innovador, esta etapa contemporánea construye un puente que se extiende hasta 1623, cuando se reconoció oficialmente y por primera vez la que se denominaría en los tiempos coloniales como universidad y academia de San Francisco Javier.

En 2020, cumplidos noventa años del restablecimiento de la Pontificia Universidad Javeriana, la Colección Noventa Ideas rinde homenaje al pensamiento crítico y al diálogo de saberes que han caracterizado a esta casa de estudios desde sus inicios. Los ensayos originales que el lector encontrará en esta colección son una invitación a seguir pensando y construyendo de forma continua el mundo en que vivimos. Así mismo, en las sobrecubiertas de los libros de la colección, el lector podrá apreciar algunas imágenes provenientes de libros antiguos, raros e incunables que hacen parte de la Biblioteca de Filosofía y Teología Mario Valenzuela, S. J., y que dan cuenta del rico patrimonio artístico y bibliográfico de la Universidad.

# Contenido

---



Acerca de los estudios del lenguaje	12
Semiosis más allá de lo humano	18
Translenguaje	23
Literacidad(es)	31
<i>Referencias</i>	38
<i>Nota sobre este texto</i>	44
<i>La autora</i>	46



Nosotros no notamos usualmente los hábitos que habitamos. Es solo cuando los hábitos del mundo chocan con nuestras expectativas que el mundo en su otredad, y su realidad existente como algo diferente de lo que somos actualmente, es revelado. El desafío que sigue a esta disrupción es el crecimiento. El desafío es crear un nuevo hábito que abarque este hábito extranjero y, en el proceso, rehacernos a nosotros mismos, aunque sea momentáneamente, de nuevo y en unidad con el mundo que nos rodea.

EDUARDO KOHN, *CÓMO PIENSAN LOS BOSQUES*

## Acerca de los estudios del lenguaje

Cuando pensamos en el lenguaje, con frecuencia nos enfrentamos a una diversidad de problemas de investigación, pero también a equívocos y a falsos dilemas. Por ejemplo, tendemos a asumir que sabemos de qué hablamos, como si el fenómeno del lenguaje humano fuese diáfano para todas las comunidades científicas y discursivas, o como si todos lo entendiéramos de igual manera. También se piensa en ocasiones que es un tema de investigación que está superado o agotado, debido a que gran parte del siglo xx se dedicó a su estudio y a que esto produjo un influjo en múltiples disciplinas. Asimismo, algunos piensan hoy que el único debate relevante es el de la inteligencia artificial y cómo ha logrado, en los últimos años, producir enunciados y textos que imitan las construcciones más frecuentes de hablantes de algunas lenguas naturales, a partir de inmensos corpus de textos tomados principalmente de internet.

Acerca de estos ejemplos, podemos avanzar que nuestro concepto de *lenguaje* en la academia no necesariamente coincide con el uso común de este término y que, en este sentido, la facultad humana tiende a hibridarse en ciertos contextos con las lenguas naturales, con conjuntos de signos o con el fenómeno de la comunicación. Al respecto, quizá lo primero sea volver sobre la noción de *lenguaje* que

opera en cada contexto y precisar de qué hablamos según el caso, para evitar el equívoco —o para trabajar a partir de él—. En este sentido, podemos lanzar varias conjeturas: quizá, las lenguas no sean las únicas dimensiones del lenguaje que debemos investigar y tengamos que volver a pensar el papel de la semiótica; tal vez, debemos movernos en un estudio de las lenguas que no sea necesariamente normativo o prescriptivo, con su respectiva ansiedad por lo correcto, ni tampoco exclusivamente descriptivo, dadas las implicaciones políticas y éticas de decir y de cómo decir; probablemente, la investigación sobre el habla, el discurso y la variación lingüística sea hoy más relevante o urgente que en otras épocas; y, probablemente, a pesar de que en su origen parezca estar ligado a la necesidad de transmitir mensajes cuando media cierta distancia entre individuos, no siempre usamos el lenguaje para comunicarnos, asunto que en ocasiones olvidamos.

Sobre si se trata de un problema superado o agotado, basta con rastrear qué tan presente es como tema de investigación en ámbitos de ciencias sociales y humanidades, de ciencias naturales o de tecnologías digitales, para identificar que está muy presente, y esto desde múltiples facetas. Desde los avances en lingüística computacional, pasando por “la modelización de sistemas dinámicos para construir escenarios evolutivos compatibles con los descubrimientos de la arqueología prehistórica” (François 6), hasta los

progresos en etología, ecolingüística y el nacimiento de la biosemiótica como disciplina, observamos cambios que nos permiten comprender y replantear dimensiones fundamentales del lenguaje. Incluso, emergen con más fuerza dudas sobre lo que, creíamos, era específicamente humano acerca de la facultad del lenguaje.

Como vemos, el fenómeno que nos ocupa sigue siendo, como decía Ferdinand de Saussure hace más de un siglo, “multiforme y heteróclito” (Saussure 57), y en esa medida sigue generando múltiples estudios, aunque ya no solo desde la filosofía o desde la lingüística con todas sus ramas e interdisciplinas. La filología, los estudios culturales y literarios, las ciencias de la computación, la biología, la psicología y la antropología evolutivas, entre otras, tienen también mucho que decirnos sobre el lenguaje. Seguimos perplejos ante ese carácter heteróclito, sí, pero sabemos un poco más sobre él y sobre los puntos de vista desde los cuales podemos repensarlo como fenómeno de estudio. Quizá haya un problema mal planteado cuando asumimos que hacer preguntas acerca del lenguaje es un gesto obsoleto del siglo xx.

Acerca de la inteligencia artificial, se trata, en efecto, del gran tema de nuestra época: desde los miedos (quizá no infundados) a perder el trabajo o a perder nuestras capacidades cognitivas, hasta el entusiasmo empresarial para aligerar tareas o costos, o el acercamiento ingenuo que

considera toda nueva tecnología como inherentemente positiva, este tema nos llama a repensar nuestros roles y el tipo de educación que buscamos, necesitamos y queremos imaginar. El problema con Chat GPT, por ejemplo, no es tanto que se convierta en una herramienta para responder preguntas y hacer ensayos (con datos reales o falsos), sino que nos muestra que tal vez el tipo de pregunta que estamos haciendo o el tipo de ensayo que estamos pidiendo en nuestras clases pueden reducirse a ciertas fórmulas o maneras de articular contenidos. Hay preguntas más críticas y urgentes que posiblemente podríamos atender en la escritura propia y en la de nuestras clases, preguntas que no se resuelven con la plantilla de un ensayo que acude a fuentes de autoridad y a hechos (ya sean reales o ficticios). Tal vez para pensar no baste con imitar la estructura de los textos formales ni con copiar plantillas de lo que, creemos, está bien escrito y suena académico en cualquier lengua. Si realmente buscamos construir mundos más justos y equitativos, y, de hecho, incluso si queremos sobrevivir como especie a la crisis planetaria que hemos detonado, quizá la aproximación a la inteligencia artificial y a cómo puede moldear nuestro comportamiento y nuestras formas de pensar o decir —o de no pensar o decir— deba hacerse de un modo más reflexivo y agudo. En este sentido, tal vez haya aquí un falso dilema al pretender que la cuestión está en abrazar o rechazar las inteligencias artificiales que, por

ejemplo, producen textos en lenguas naturales. Las opciones son muchas más que esas cuando pensamos este tema en términos de lenguaje y de lo que este nos puede permitir para imaginar y construir mundos distintos. Habría que mirar en cada caso los usos, riesgos y posibilidades específicos de las llamadas inteligencias artificiales para enseñar o investigar.

¿Pero por qué nos interesa traer aquí en especial los tres debates que anuncia el título? No son los únicos en estudios del lenguaje. Como hemos visto en los ejemplos anteriores, el lenguaje es un tema presente en múltiples disciplinas y también en diálogos interdisciplinarios. Sería imposible hacer un mapa realista y equilibrado en un ensayo como este. Sin embargo, los tres debates que queremos tocar muestran varias caras de cómo se pueden entender, en 2023, este fenómeno y sus implicaciones. Esto nos permite trabajar sobre una muestra de la diversidad de problemas de investigación y de enfoques de enseñanza. Una cara tiene que ver con el problema de lo humano y lo no humano; otra tiene que ver con cambios en la concepción de las lenguas naturales y con cómo esta se relaciona con formas de enseñanza y aprendizaje; y la última, con una vieja tecnología que ha recibido nuevas cargas políticas y se ha reubicado como objeto de estudio de un campo llamado “estudios sobre literacidad” o, en el contexto latinoamericano de los últimos veinte años, se ha especializado



como un campo emergente de estudios sobre la escritura en educación superior (Navarro).

Seré muy esquemática en la presentación, dejando de lado algunos puntos técnicos finos, para construir un panorama de lo central de cada debate. El esquema es el siguiente: el primer debate tiene que ver con una recuperación de la semiosis de Charles Sanders Peirce y su traslape a otros ámbitos no humanos; el segundo, con el translenguaje como un enfoque que cuestiona nuestra aproximación tradicional a las lenguas y a su enseñanza y aprendizaje; y el tercero, con la reevaluación de las concepciones de lectura, escritura y oralidad en nuestros contextos contemporáneos. Empecemos, entonces.

## Semiosis más allá de lo humano

Eduardo Kohn, en su influyente libro *Cómo piensan los bosques: hacia una antropología más allá de lo humano*, publicado inicialmente en 2013, arriesga su tesis a partir de la biosemiótica y de cómo la antropología, como disciplina, debería expandir su objeto hacia la relación con seres no humanos también. Resumo brevemente su argumento. Kohn explica parte de su apropiación de la teoría de los signos de Peirce en un proyecto que busca plantear una antropología más allá de lo humano o, incluso, una biosemiólogía, como lo señala Philippe Descola (“All too human”). Entre la antropología, los estudios de ciencia y tecnología (STS, por sus siglas en inglés), el giro animal y algunos estudios inspirados en la filosofía de Gilles Deleuze, este profesor de la Universidad McGill plantea desde su propia etnografía con los runas, en Ávila, Ecuador, una propuesta teórica para estudiar las relaciones entre humanos y no humanos retomando el concepto de *signo* de Peirce.

Para Descola (“Modes of being” 273), lo que se ha llamado “ontología” responde a un nivel analítico elemental y anterior a la emisión de enunciados. En ese mismo nivel, Kohn plantea una lectura de sus experiencias etnográficas a la luz de la teoría semiótica de Peirce. Repiensa las relaciones entre lo humano y lo no humano desde el siguiente punto: deberíamos reconocer que el lenguaje ha sido el

modelo a partir del cual hemos identificado el pensamiento y, en especial, la noción de representación. Kohn se pregunta, entonces, lo siguiente: ¿qué pasa si asumimos que hay pensamiento y representación por fuera del modelo del lenguaje humano? Así, busca desvincular el pensamiento del lenguaje humano, con el ánimo de ubicar otras formas de representación (y de pensamiento) que puedan darse en otros seres, pero que comparten un proceso fundamental: la semiosis. Esta —entendida como “la creación e interpretación de signos” (13)— se daría también en el mundo animal y vegetal, pero sin pasar por la representación simbólica característica del lenguaje humano. Para esta apuesta, Kohn toma la semiótica de Peirce como punto de partida, así como la aplicación al ámbito de la biología que Terrence Deacon ha hecho de esta teoría.

Para Kohn, tendemos a confundir representación y lenguaje, y esto impide que veamos otros procesos de semiosis más allá de lo que se ha considerado como humano en los contextos occidentales: “Universalizamos esta distintiva inclinación humana al asumir, primero, que toda representación es algo humano y, luego, al suponer que toda representación tiene propiedades similares al lenguaje” (54). Dentro de su propuesta, tendríamos que desfamiliarizarnos de la idea de que todo pensamiento funciona de manera similar al lenguaje simbólico humano.

Como sabemos, para Peirce todo signo implica siempre la puesta en relación de, al menos, tres elementos: un signo o representamen, un objeto al que este hace referencia y un interpretante (como idea mental provocada por el signo). En esta medida, un signo está en lugar de otra cosa —que no está inmediatamente presente— y produce un efecto en quien lo recibe o interpreta. En otras palabras, y como es bien conocido en los ámbitos filológicos, lingüísticos y semióticos, esta definición triádica del signo no lo considera una entidad en sí misma ni una suerte de objeto autónomo, sino casi una instancia que, en determinado momento o espacio, representa algo para alguien. Peirce propone que existen tres tipos de signos diferentes: los íconos (que operan por semejanza), los índices (que operan por contigüidad espacial o temporal) y los símbolos (que son convencionales). Los símbolos son los que constituyen las lenguas humanas, ya que responden a convenciones sociales y, como hemos indicado en otro texto,

a una “arbitrariedad” en su relación con los referentes — salvo, quizá, el caso de las onomatopeyas en varias lenguas, como lo señalaba ya Roland Barthes (1993: 49)—. Este caso lo reconoce Kohn como un rasgo más icónico de ciertas palabras que, según su interpretación etnográfica, cree motivadas con respecto a su significado. (Torres Perdigón, “Volver a signos y formas” 9)

En el texto de Kohn se analiza, a partir de su etnografía, cómo operan dos tipos de signos en el ámbito vegetal y animal; en particular, el funcionamiento de los íconos y los índices en esa red de relaciones semióticas que configuran lo viviente. Para él, el vínculo entre vida y semiosis es central, pero ha sido omitido por el protagonismo de los signos simbólicos en la vida humana. Démosle la palabra a Kohn:

La vida es constitutivamente semiótica. Es decir, la vida es en su totalidad el producto de procesos sígnicos (...). Lo que diferencia a la vida del mundo físico inanimado es que las formas de vida representan el mundo de una u otra manera, y que estas representaciones son intrínsecas a su ser. Lo que compartimos con los seres vivos no humanos, entonces, no es nuestra corporeidad, tal como lo sostendrían ciertos tipos de enfoques fenomenológicos, sino el hecho de que todos vivimos con y a través de signos. (13)

Toda vida estaría atravesada por la semiosis. De ahí se desprende la propuesta de *pidgins* transespecies, en el sentido de una suerte de código simplificado poblado de signos en su carácter relacional e indisociable de interacciones precisas entre los seres o los “sí-mismos” (16). Los signos serían una parte clave para entender cómo nos comunicamos con otras especies, y eso no solo con los runa en la Amazonia y su interpretación de los sueños de los perros:

basta pensar en la relaciones con nuestras mascotas para comprender que, en situaciones concretas y específicas, nos comunicamos con índices e íconos al usar ciertas palabras, miradas, gestos o sonidos. Para este autor, la relación entre vida, pensamiento y semiosis es indisociable.

Ahora bien, ¿cuál es el debate aquí? Estamos claramente dentro del giro ontológico, en la medida en que es un enfoque que trabaja con niveles más profundos que el plano sociocultural, tradicionalmente estudiado por las ciencias sociales. Pero, más allá de eso, se trata de un debate en el que los signos vuelven a repensarse, esta vez como una bisagra para las relaciones entre el mundo biológico y cultural, así como para salir de las discusiones en torno a la cuestionada dicotomía entre naturaleza y cultura. Limitar o “provincializar” el lenguaje a su ámbito humano trae como consecuencia la propuesta de la semiosis como centro de toda vida y de las relaciones entre seres humanos y no humanos. Los signos pasan a ser aquello en común entre seres humanos y no humanos, lo cual permite pensar en cierta continuidad y comunicación transespecies; sin embargo, el lenguaje humano pasa a ser aquel sistema que debemos poner entre paréntesis para comprender de otro modo la semiosis. Pasemos al segundo debate.

## Translenguaje

El término *translenguaje* ha generado un debate relevante en las últimas décadas, principalmente en el contexto angloparlante. Como Bruce Horner y Sara P. Alvarez muestran, el término ha tenido una historia imbricada, pero principalmente manifiesta una crítica a enfoques tradicionales y políticamente ingenuos frente al multiculturalismo o la interculturalidad, entendida como una relación horizontal y no problemática entre culturas. En estos enfoques, las lenguas se consideran sistemas aislados; se piensa, además, que usar varias lenguas corresponde a una globalización idealizada en la que todos cabemos cómodamente y de manera acrítica en el mundo neoliberal. Es decir, la crítica que trae el debate sobre el translenguaje consiste primordialmente en tres elementos: uno, que se piense en el uso de varias lenguas como algo nuevo y exclusivo de la reciente globalización; dos, que se vea como no problemático con relación al capitalismo; y tres, que las lenguas se conciban como unidades discretas, puesto que se considera cada lengua como única y separada de otras.

El translenguaje busca marcar, entonces, otro punto de vista: las lenguas y su práctica se consideran heterogéneas, dinámicas, híbridas y móviles. Como Suresh Canagarajah lo indica, el translenguaje se refiere no tanto a conocer varias lenguas y usarlas separadamente, sino a que nos

movemos en “múltiples registros, dialectos y discursos de una lengua dada” (8; traducción propia). En esta medida, los enfoques translingües buscan contrarrestar lo que Horner y Alvarez llaman la “ideología monolingüe” o la “orientación monolingüe”. Esta consiste en el conjunto de creencias y prácticas que apuntan a la existencia hipotética de un conjunto de normas lingüísticas —de hablantes nativos— que serían la base para una comunicación transparente y eficiente. En esta orientación, también se cree que las lenguas tienen su sistema único y que este “debería mantenerse libre de la hibridación o mezcla con otras lenguas para una comunicación significativa” (Canagarajah 1; traducción propia).

En el caso del ámbito francohablante, encontramos también algunas críticas a la ideología monolingüe, aunque no desde el concepto de *translenguaje*. En particular, Jacques Derrida, en su libro *Le monolinguisme de l'autre: ou la prothèse d'origine*, declaraba en 1996 lo siguiente con respecto a la experiencia colonial: “Sí, solo tengo una lengua, pero no es la mía” (15; traducción propia). A partir de esta fórmula, denuncia la experiencia de hablantes cuya lengua fue impuesta por el colonialismo, pero es la que se mantuvo como dominante y única. Además de esta paradoja, señala también la ideología monolingüe ligada a posturas neocolonialistas en la que las fronteras entre lenguas se tornan invisibles, pero no por ello dejan de existir:



las prohibiciones sobre las lenguas en nuestros sistemas educativos no aparecen explícitamente, sino a través del prestigio lingüístico y de los valores asociados a cada código lingüístico. ¿Por qué no estudiamos más árabe, persa, quechua o wayuunaiki? ¿Por qué estudiamos algunas lenguas modernas europeas y no otras? Quizá nuestras instituciones educativas occidentales u occidentalizadas estén atadas a una ideología que beneficia ciertas lenguas, variedades y, sobre todo, la idea de una variedad estándar como entidad fija y normativa que, además, tiende a enseñarse como lengua extranjera correcta y única.<sup>1</sup>

En el ámbito hispanohablante, tenemos también el ejemplo de algunos trabajos del lingüista Francisco Moreno Fernández, quien critica los modelos de lengua que emergen de la “teoría popular de la lengua”, noción que toma de Dennis Preston. Para Moreno Fernández, se piensa que “la lengua es algo perfectamente real, una realidad extracognitiva, externa al individuo, platónica y auténtica: el inglés, el alemán, el chino o el español existen como realidades más allá del uso de sus hablantes” (77). Este tipo de creencia se identifica también con la ideología monolingüe en tanto se tiende a pensar que hay una

---

1 Véase también, sobre este punto, la reciente publicación en el ámbito francohablante de Les Linguistes Atterrés, *Le français va très bien, merci*.

ontología de las lenguas como unidades únicas y discretas, que existen en alguna parte por fuera de los hablantes que usan la lengua y de la interacción social constante.

En estos ejemplos, de al menos tres ámbitos lingüísticos específicos, ha emergido una crítica necesaria a nuestra ideología monolingüe. En lo que propondríamos llamar “enfoques desde el translenguaje”, se parte de asumir que toda postura sobre el lenguaje es una postura también ideológica sobre el lenguaje y las lenguas. Y estas ideologías son inseparables de las formas como enseñamos y aprendemos lenguas extranjeras o segundas lenguas. Por eso, reflexionar sobre nuestros propios puntos de vista (ya sean abiertos a la diversidad o monolingües) nos llevará a discutir nuestras prácticas de maneras más profundas y, posiblemente, a unos modelos de enseñanza más justos. La diversidad de lenguas es un fenómeno real, pero no lo es menos la marginalización de ciertas lenguas y ciertas variedades. Por esta razón, el debate en torno al translenguaje implica también inquietudes por la justicia social.

¿Pero de dónde proviene esta ideología monolingüe? Esta forma de entender las lenguas está ligada a la historia europea de los siglos XVIII y XIX, que solemos vincular con la idea de la modernidad. Así, la Ilustración, el Romanticismo y el colonialismo son realidades históricas complejas de las que heredamos los rasgos fuertes de esa ideología monolingüe (Canagarajah 20). La filología del

siglo XIX lo anunciaba ya, puesto que los textos eran vistos como “un documento sobre el espíritu y las costumbres de la sociedad de la que, se supone, es la expresión” (Maingueneau 10). Este conjunto de fenómenos históricos nos ha llevado a tejer un lazo robusto entre lenguas y culturas, pero, más que eso, ha reforzado la creencia en el carácter aislado y discreto de ambas; en lugar de eso, las lenguas y culturas responden más bien a un resultado temporal de la hibridez, la mezcla de códigos y las negociaciones discursivas dinámicas.

Si bien el debate y el término *translenguaje* (*translingualism*) emergen en Estados Unidos, principalmente, la crítica a la ideología monolingüe también es observable en Latinoamérica en el movimiento decolonial o en algunas reivindicaciones por la justicia sociolingüística, como la ha trabajado Virginia Zavala. Asimismo, en el concepto de la colonialidad emerge una crítica específica de la modernidad como un sistema de ideas indisociable de las relaciones de dominación que están vigentes hoy (Quijano). Esta dominación incluye las relaciones jerárquicas entre culturas y lenguas, como lo ha señalado Catherine Walsh. En el caso particular de Zavala, encontramos, por ejemplo, propuestas concretas para empezar a modificar estas prácticas de dominación y de exclusión lingüística en contextos escolares. Esto refuerza que la crítica a la ideología monolingüe proviene de varios frentes culturales y lingüísticos.

Sin embargo, cabe señalar que en estos dos casos —en el del movimiento decolonial y el de la justicia sociolingüística— hay una crítica a la creencia en la unidad entre lengua, nación e identidad, pero quizá se mantiene rígida la creencia en las lenguas y las culturas como conjuntos de sistemas aislados. De ahí que, en ocasiones, haya cierta idealización de lenguas y culturas indígenas u originarias en el contexto latinoamericano, como si fuesen un lugar prístino (y premoderno o antimoderno) que habría que defender (Castro-Gómez 13). A diferencia de esta postura, el translenguaje aboga por la hibridez, el dinamismo y la negociación constante para producir sentido en contextos específicos.

Ahora bien, ¿por qué nos parece relevante este debate del translenguaje? Primero, porque tiene que ver ya no con la discusión entre lo humano y lo no humano, sino con cómo, dentro de las culturas occidentales o en las fuertemente dominadas por estas, hemos creído en dicotomías rígidas que tal vez no nos dejan ver un intercambio lingüístico más real y mucho más fluido de lo que creemos. Segundo, porque este es un debate muy cercano a cómo enseñar lenguas y a la discusión sobre qué modelos empleamos de manera consciente o inconsciente al hacerlo. Como dice Canagarajah,

para poner de cabeza a Chomsky (1988), todos somos translingües, no hablantes nativos de una única lengua en ambientes homogéneos. En este sentido, las dicotomías “nativo/no nativo” también distorsionan la competencia translingüe de todas las personas. Estas dicotomías tratan ciertas lenguas como si fuesen posesiones o naturales para ciertas comunidades, cuando las lenguas están de hecho abiertas para ser adoptadas por diversas comunidades para sus propios propósitos. (8; traducción propia)

Como vemos, la concepción de las lenguas es abierta, puesto que estas pueden ser adoptadas, usadas y moldeadas por parte de cualquier comunidad en función de propósitos determinados. Si todos somos translingües es porque todos tenemos la capacidad de acudir a múltiples códigos lingüísticos y semióticos para negociar nuestros procesos de comunicación. El fantasma del “hablante nativo” como autoridad lingüística termina por reforzar orientaciones monolingües en las que la lengua se vincula sospechosamente con la identidad étnica o racial, o con la nacionalidad. Digo sospechosa porque, en múltiples ocasiones, es fácil constatar un fuerte contraste entre las expectativas frente a la identidad étnica o de género y la expresión lingüística. En otras palabras, es fácil mostrar que con frecuencia rompemos expectativas cuando no hablamos o escribimos como se cree o se espera que

hable una mujer, una persona de piel negra o un indígena, por ejemplo. Este debate nos parece entonces importante para repensar ya no solo los límites del lenguaje humano y la semiosis, sino nuestra relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. El translenguaje implica una defensa de la diversidad lingüística, pero también de la hibridación de códigos lingüísticos y semióticos para entendernos y para aprender, en detrimento de actitudes de purismo lingüístico conscientes o inconscientes. Pasemos al último debate.

## Literacidad(es)

De manera análoga a los dos debates anteriores, tenemos aquí la revisión de una vieja tecnología y de los conceptos y prácticas ligados a ella. Se trata de la escritura o articulación de signos gráficos para producir enunciados en lenguas naturales que tienden a objetivarse. En el caso del concepto de *literacidad*, lo que ha entrado en revisión son las prácticas de lectura, escritura y oralidad que han mediado nuestras culturas académicas y disciplinares, aunque también las dimensiones políticas y sociales de nuestra vida.

Podemos ubicar cuatro momentos relevantes del debate en torno a la literacidad o, como veremos, *las literacidades*. El primer momento parte de una concepción neutra y transparente de la lectura y la escritura, entendidas como habilidades. Brian Street llama “modelo autónomo” a esta concepción ligada a una aproximación cognitiva. Las primeras y más frecuentes aproximaciones a la alfabetización parten de esta creencia en la que solo enseñar a leer y escribir —y podríamos precisar que enseñar las formas de lectura y escritura de las élites occidentales— tendrá repercusiones cognitivas y sociales; esto ha sido identificado como el “mito de la literacidad”, es decir,

el conjunto de creencias en las que enseñar a leer y a escribir, de por sí, lleva a un desarrollo económico, a prácticas democráticas, a un desarrollo cognitivo y a la movilidad social (Graff y Duffy, 2017, p. 32). Lo que identificamos con un concepto básico e institucional de *alfabetización* [o de *lectoescritura*] tiene que ver a veces con esta concepción. (Torres Perdigón, “¿Cómo pensar la literacidad hoy?” 217)

Se enseña el código alfabético para que las personas desarrollen la habilidad para leer y escribir, como si estuviésemos enseñando un código neutro y sin contexto.

El segundo sería un momento de crítica sociocultural. Este se debe en gran parte a la perspectiva propuesta, entre otros autores, por el británico Brian Street sobre los nuevos estudios de literacidad (NEL) (Kalman y Street). En este momento, la lectura y la escritura se ven como prácticas sociales indisociables de la ideología. Como hemos señalado en otro lugar,

esta idea se ha convertido en una bandera de varios de los estudios sobre lectura y escritura, desde algunos autores muy citados, como Daniel Cassany (2006; Cassany y Castellá, 2010), hasta la perspectiva que invita a fomentar en Latinoamérica, por ejemplo, Lina Trigos-Carrillo (2019). Es en este enfoque en el que se habla de literacidades, en plural, al reconocer que las prácticas de lectura y



escritura varían significativamente de una cultura a otra y también en contextos sociales específicos. Lo anterior implica reconocer al menos tres asuntos: el primero, que hay múltiples literacidades y que la académica occidental no es la única ni debería ser la norma; el segundo, que se despierta un interés etnográfico por documentar y observar esas múltiples prácticas; y el tercero, que hay un carácter crítico central en esta aproximación, vinculado tanto a la teoría crítica del siglo xx —incluidos sus orígenes marxistas— como al análisis del discurso. (Torres Perdigón, “¿Cómo pensar la literacidad hoy?” 218)

Este enfoque busca evitar la jerarquización entre las distintas literacidades: no es que nuestra literacidad académica, por ejemplo, sea superior a otras literacidades, como la del grafiti, las de grupos juveniles o indígenas o la de los memes. La invitación aquí es a dejar de pensar que los letrados vamos a iluminar y a llenar de contenidos a quienes no lo son o a quienes no emplean nuestros mismos géneros discursivos.

El tercer momento está ligado a la tradición latinoamericana. Casi dos décadas después de los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica, emerge en el ámbito de las letras una fuerte sospecha frente a la escritura y su vínculo con la ciudad letrada; es célebre el ensayo homónimo de 1984 del uruguayo Ángel Rama, así como la influencia

que ha tenido en el pensamiento latinoamericano en décadas posteriores. En su texto, Rama reconoce el papel fundamental de los selectos grupos de letrados en la organización de las ciudades coloniales latinoamericanas. La escritura va a adquirir un carácter de herramienta de poder (colonial, primero, y posteriormente, de los intelectuales ligados a las élites); así, se establece un vínculo muy estrecho entre el ser letrado y la progresiva consolidación de las élites en las colonias —y su supervivencia y fortalecimiento después de las independencias—. En ese sentido, los intelectuales letrados elaboran mensajes y cuentan con una “especificidad como diseñadores de modelos culturales, destinados a la conformación de ideologías públicas” (Rama 36). En este momento la escritura se ve, entonces, como instrumento de poder colonial y elitista, y es vista con desconfianza por su fuerte papel entre las élites latinoamericanas —asunto que tal vez deberíamos volver a cuestionar en el caso de varios escritores e intelectuales en Hispanoamérica—. Se trata de una vertiente latinoamericana en la que la crítica del carácter colonial y excluyente de ciertas formas de escritura empezaba ya a manifestarse.

El cuarto momento entiende la literacidad ya no como una habilidad, sino como una práctica social, pero específicamente en el ámbito universitario. En esta versión del debate, las prácticas de lectura y escritura se vinculan sobre todo con comunidades disciplinares en las universidades.

La muy citada y prolífica propuesta de alfabetización académica de Paula Carlino (*Escribir, leer y aprender en la universidad*; “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?”; “Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas”; “Alfabetización académica diez años después”) se ubicaría en esta concepción. En ella, la escritura y la lectura universitarias son prácticas sociales, pero sobre todo porque están ligadas a disciplinas y a campos específicos del saber. En esa medida, su enseñanza en las universidades debería ser compartida por los profesores especializados en sus disciplinas y no solo atribuirse a cursos remediales o introductorios, o a talleres que, se supone, desarrollarían habilidades de lectura y escritura separadas del conjunto de la formación disciplinar.

¿Por qué nos parece relevante este debate sobre las literacidades? En primer lugar, la escritura y la lectura han sido prácticas fundamentales para las universidades y para producir y circular múltiples conocimientos. En esta medida, el reconocimiento de la pluralidad de literacidades en la enseñanza y la investigación nos parece capital para pensar en una universidad incluyente, relevante y crítica. Reconocer varias formas de lectura y escritura como legítimas y dicientes en nuestro presente es central. En este sentido, no se trata tanto de enseñar a leer y a escribir de acuerdo con una norma lingüística rígida o con

una idea normativa y cerrada de los géneros discursivos, sino de acompañar el proceso de cada estudiante frente a la creación de su propio estilo de escritura dentro de múltiples géneros y, a la vez, de sus formas de pensar dentro de lo que cada uno va descubriendo de su disciplina o campo del saber. En segundo lugar, ante algunas posturas que tienden a oponer la oralidad y la escritura, pensamos que este debate es útil. Cuando se piensa que la oralidad es solo emancipatoria y la escritura solo colonial y hegemónica, se cae quizá en un falso problema. La escritura y, de hecho, *las escrituras* pueden ser potentes tanto para la dominación como para la emancipación. Desde la colonia en América, varias comunidades indígenas identificaron este rasgo, y de ahí lo relevante que fue poder denunciar asuntos por escrito. Reconocer ese carácter doble —de hecho, múltiple en varias ocasiones— de la escritura nos parece un punto significativo. Quizá lo más difícil de estas posturas es no tanto el maniqueísmo, sino que hacen inconmensurables dimensiones de nuestra experiencia que en la práctica se hibridan y dialogan constantemente. Parte de su potencia está tal vez allí: en cómo negociamos sentidos entre oralidades y escrituras.

Para terminar este panorama de los tres debates, diré brevemente lo siguiente. Estamos en un momento de revisión de nuestros intercambios entre especies, entre los seres humanos y entre distintas formas de relacionarnos con signos y códigos escritos y orales. Me parece interesante que regresen conceptos como la semiosis, las lenguas y las escrituras, pero no con una nostalgia conservadora o aleccionadora, sino de maneras productivas y autocríticas. Regresan para ayudarnos a repensar asuntos que estábamos dando por sentados en nuestra formación e investigación en torno al lenguaje: parte de pensar y conocer es dejar de asumir que hay puntos fijos e incuestionables.

En esta medida, podemos volver al epígrafe de este escrito. No empezamos a notar nuestros hábitos y cómo estos se relacionan con lo que esperamos sino cuando el mundo choca contra nuestras expectativas. Por eso, lo que queda es el crecimiento a partir de la irrupción, crecimiento que implica que creamos hábitos nuevos, en este caso ojalá más justos entre especies, entre humanos, entre lenguas y entre culturas. Puede ser una buena oportunidad para rehacerlos. En estos debates posiblemente haya un pensamiento y un *ethos* más ligados a la hibridación que a la búsqueda de la pureza y la autenticidad (que, además de irrealizable, puede ser políticamente peligrosa). Ojalá que estas vías nos lleven a un crecimiento hacia mundos más justos y viables para todos. Que la irrupción nos permita rehacernos.

## Referencias

---

- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge, 2013.
- CARLINO, Paula. "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381.
- . *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, 2005.
- . "Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas". *Contextos de Educación*, vol. 9, 2011, pp. 1-12, <https://www.aacademica.org/paula.carlino/83>
- . "¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?". *Cuadernos de Psicopedagogía*, vol. 4, 2007, pp. 21-40.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. "¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al 'giro decolonial'". *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*, editado por José Romero Losacco, El Perro y la Rana, 2020, pp. 13-44.
- DEACON, Terrence. *Incomplete nature: How mind emerged from matter*. W. W. Norton & Company, 2012.
- DERRIDA, Jacques. *Le monolinguisme de l'autre: ou la prothèse d'origine*. Galilée, 1996.

- DESCOLA, Philippe. "All too human (still): A comment on Eduardo Kohn's *How forests think*". *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, vol. 4, núm. 2, 2014, pp. 267-273.
- . "Modes of being and forms of predication". *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, vol. 4, núm. 1, 2014, pp. 271-280, <https://doi.org/10.14318/hau4.1.012>
- FRANÇOIS, Jacques. *La genèse du langage et des langues*. Sciences Humaines Éditions, 2017.
- HORNER, Bruce y Sara P. Alvarez. "Defining translanguality". *Literacy in Composition Studies*, vol. 7, núm. 2, 2019, pp. 1-30, <https://doi.org/10.21623/1.7.2.2>
- KALMAN, Judith y Brian Street, eds. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. Siglo XXI, 2009.
- KOHN, Eduardo. *Cómo piensan los bosques: hacia una antropología más allá de lo humano*. Traducido por Mónica Cuéllar y Belén Agustina Sánchez, Hekht, 2021.
- 40 LES Linguistes atterrés. *Le français va très bien, merci*. Gallimard, 2023.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin, 2004.
- MORENO Fernández, Francisco. "Los modelos de lengua: del castellano al panhispanismo". *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, editado por Ana María Cestero



- Mancera, Editorial Universidad de Alcalá, 2006, pp. 75-94.
- NAVARRO, Federico. “Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio”. *Lenguas Modernas*, vol. 50, 2017, pp. 8-14, <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247>
- PRESTON, Dennis. “Language with an attitude”. *The handbook of language variation and change*, editado por J. K. Chambers y Natalie Schilling, 2.a ed., Blackwell, 2013, pp. 157-82.
- QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Clacso, 2014.
- RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*. Arca, 1998.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Editado por Amado Alonso, Losada, 2007.
- STREET, Brian. “What’s ‘new’ in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, núm 2, 2003, pp. 77-91.
- TORRES Perdigón, Andrea. “¿Cómo pensar la literacidad hoy?: apuestas y problemas de los nuevos estudios de literacidad y de los enfoques decoloniales en Latinoamérica”. *Educación lectora y justicia social*.

*Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas*, editado por Aldo Ocampo González, Celei, 2022, pp. 213-226.

---. "Volver a signos y formas: de ficción, antropología y literatura". *Culture Machine*, vol. 1, núm. 29, 2022, pp. 1-29, <https://culturemachine.net/wp-content/uploads/2022/09/2-21.-Andrea-Torres-Perdigon.pdf>

WALSH, Catherine. "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos". *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, editado por Catherine Wals, tomo 1, Abya-Yala, 2013, pp. 23-68.

ZAVALA, Virginia. "Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, 2019, pp. 343-359, <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>



Nota sobre este texto

---

Una primera versión de este texto fue leída como lección inaugural del Departamento de Estudios del Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana el 26 de julio de 2023. Algunas de las ideas expuestas aquí fueron publicadas originalmente en tres textos diferentes, aunque esta es la primera vez que se vinculan en un solo ensayo, como debates acerca del lenguaje. Los tres textos son: 1) “Volver a signos y formas: de ficción, antropología y literatura”. *Culture Machine*, vol. 1, núm. 29, 2022, pp. 1-29, <https://culturemachine.net/wp-content/uploads/2022/09/2-21.-Andrea-Torres-Perdigon.pdf>; 2) “¿Cómo pensar la literacidad hoy?: apuestas y problemas de los nuevos estudios de literacidad y de los enfoques decoloniales en Latinoamérica”. *Educación lectora y justicia social. Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas*, editado por Aldo Ocampo González, Celei, 2022, pp. 213-226; 3) en coautoría con Glenn Hutchinson, “Translingualism & centros de escritura”. *Buscando las palabras while writing: Conversations between writing centers in Latin America and the U. S.*, editado por Glenn Hutchinson y Andrea Torres Perdigón, Editorial Pontificia Universidad Javeriana (en prensa).

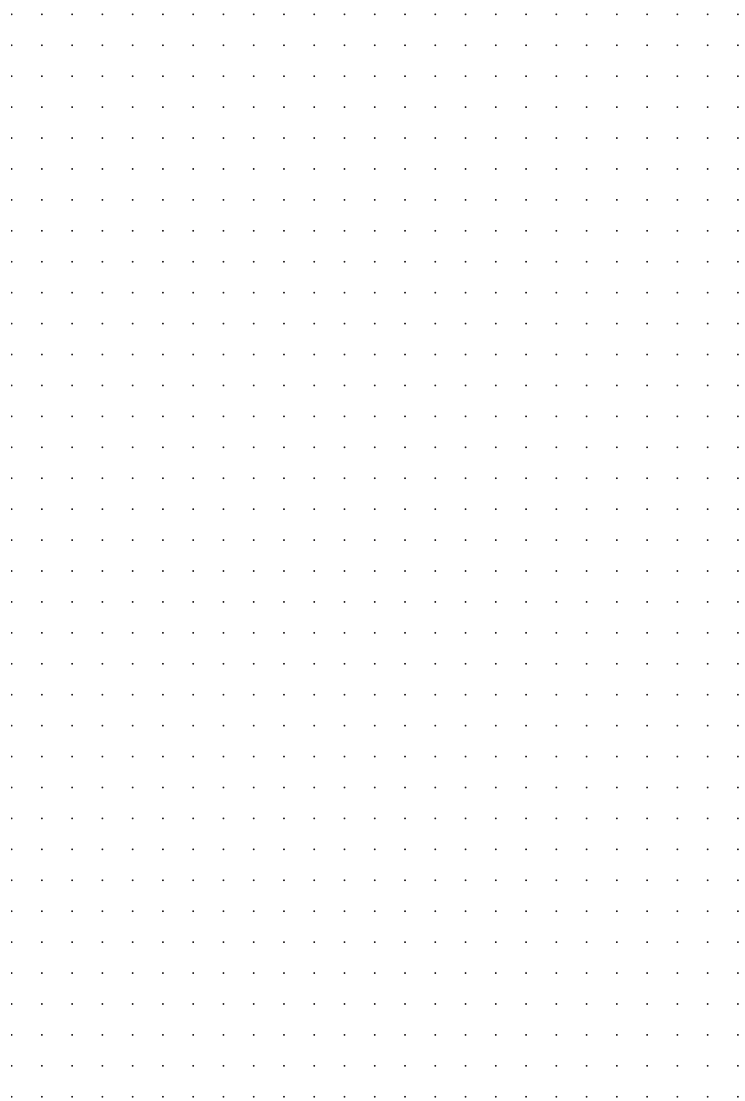
La autora

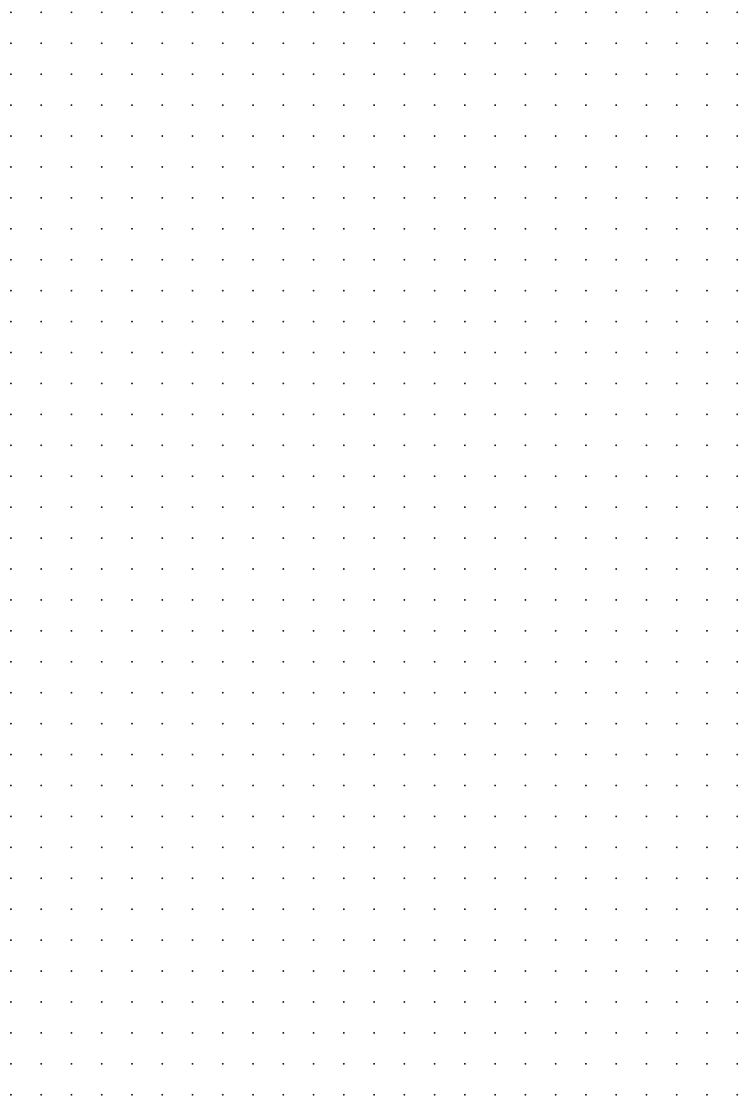
---

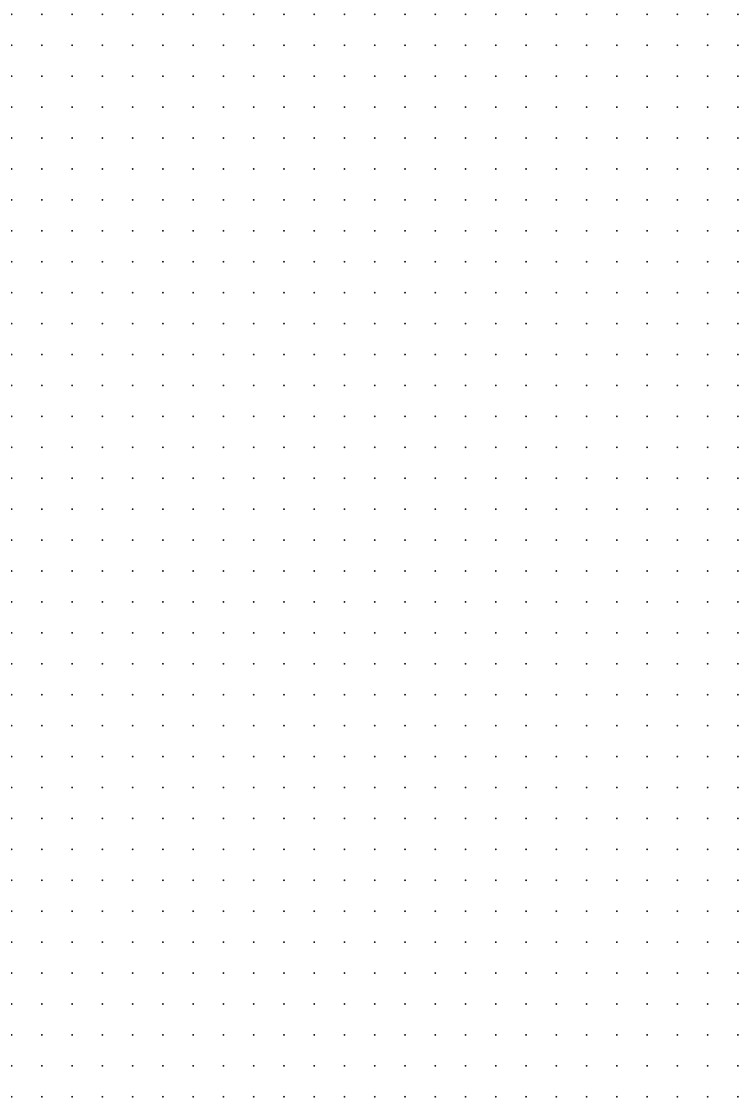
Andrea Torres Perdigón es doctora y magíster en Estudios Románicos Hispánicos por la Universidad París Sorbona y profesional en Estudios Literarios. Actualmente es profesora asistente e investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia, y es directora del Departamento de Estudios del Lenguaje de esta universidad. Es autora de los libros *La literatura obstinada. La novela en Juan José Saer, Ricardo Piglia y Roberto Bolaño* (2023) y de *Escribir el trabajo de grado. Cómo redactar documentos de investigación formativa* (2018), y coautora de *Dialogar con autores. Construir una voz propia en textos universitarios desde la lectura* (2022) y de *Aprender a escribir, leer y argumentar en la universidad* (2018). También ha publicado artículos especializados sobre escritura académica, literacidad, literatura hispanoamericana contemporánea y teoría literaria. Entre los artículos más relevantes están “La teoría literaria como problema: un diagnóstico actual y un análisis de la narratología posclásica” (2022), “Hacia un concepto de narratividad: cruces (posibles) entre su dimensión literaria, antropológica y cognitiva” (2021), “Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental” (2017) y “¿Qué papel juegan las humanidades en la lectura y escritura universitaria? Martha Nussbaum y François Rastier” (2016).

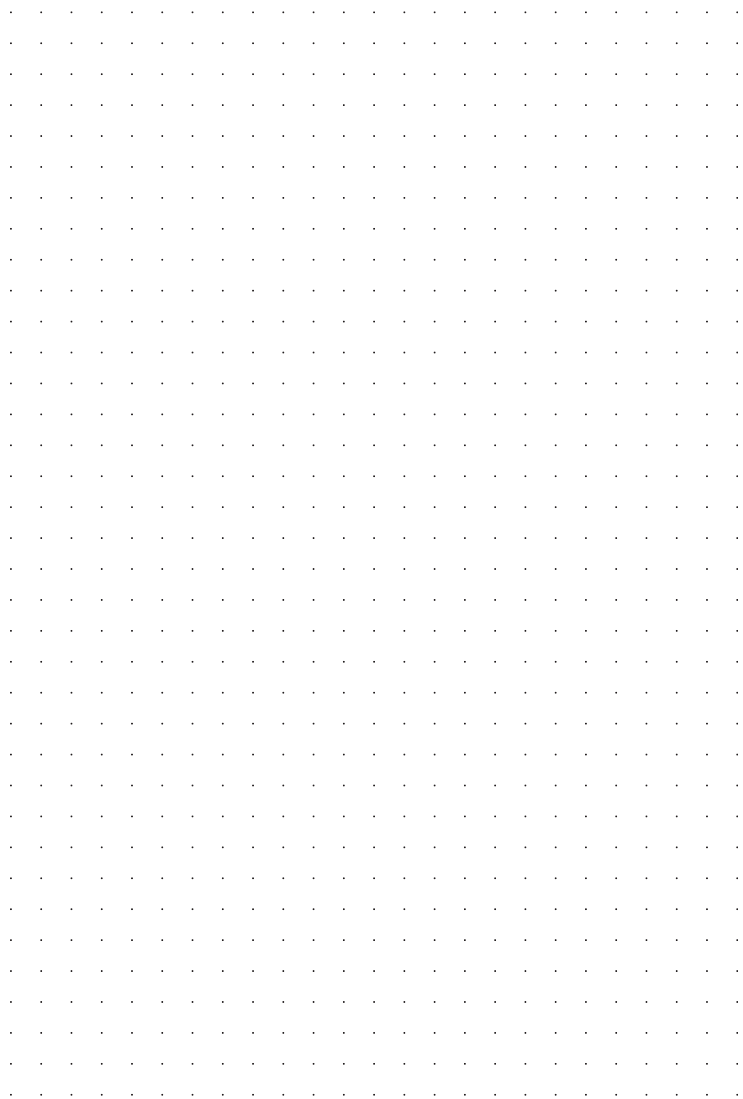
१

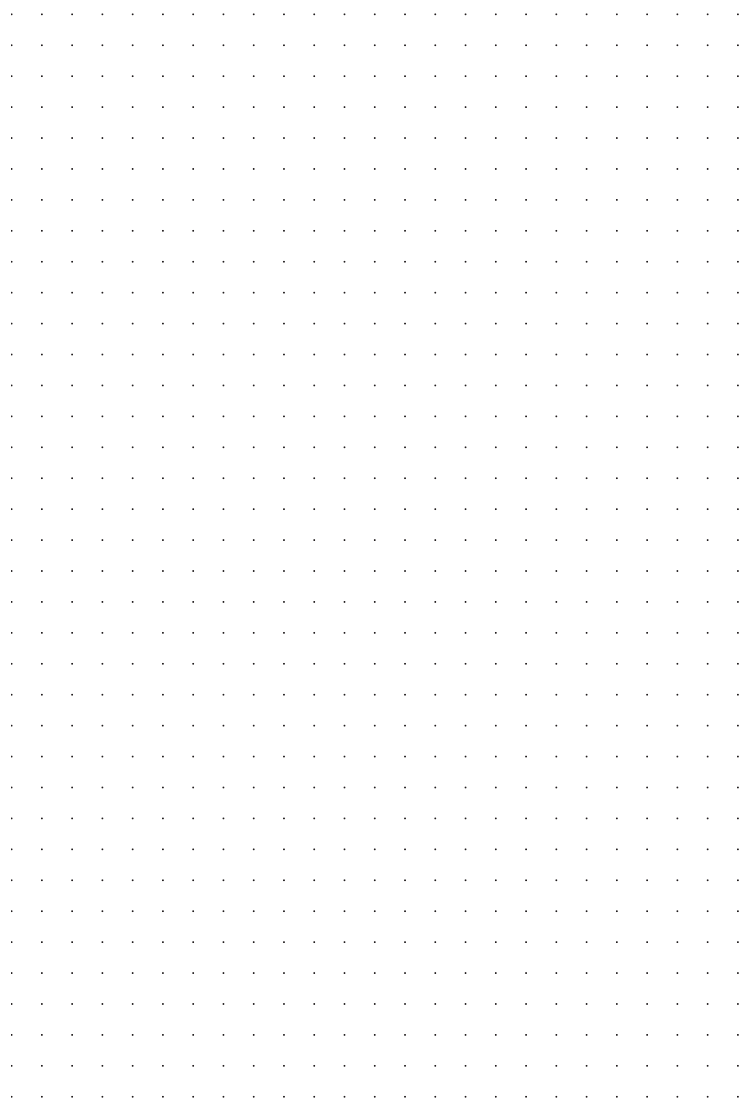












Reservados todos los derechos  
© Pontificia Universidad Javeriana  
© Andrea Torres Perdigón

**Primera edición:**

Bogotá, D. C., abril de 2024  
ISBN (impreso): 978-958-781-913-7  
ISBN (digital): 978-958-781-914-4  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587819144>  
Impreso y hecho en Colombia  
*Printed and made in Colombia*

**Comité editorial**

José V. Arizmendi Correa  
María C. Conforti Rojas  
Dimitri Forero Fuentes  
Alexandra Martínez  
Nicolás Morales Thomas

**Editorial Pontificia Univeridad Javeriana**

**Cuidado del texto:**

Alejandro Merlano

**Diseño editorial:**

BOGA visual | [www.bogavisual.com](http://www.bogavisual.com)

**Impresión:**

DGP Editores

Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S. J.  
Catalogación en la publicación

Torres Perdigón, Andrea, autora

Tres debates en estudios del lenguaje hoy : Semiosis más allá de lo humano, translenguaje y literacidad(es) / Andrea Torres Perdigón. -- Primera edición. -- Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2024. (Noventa Ideas No. 8).

56 páginas ; 17 cm

ISBN: 978-958-781-913-7 (impreso)

ISBN: 978-958-781-914-4 (electrónico)

1. Lingüística 2. Semiótica 3. Literacidad 4. Filosofía de la lingüística 5. Lenguajes naturales  
I. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

CDD 410 edición 21

CO-BoPUJ

13/03/2024

Las ideas expresadas en este documento son responsabilidad de su autora y no comprometen las posiciones de la Pontificia Universidad Javeriana.

Pontificia Universidad Javeriana. Vigilada Mineducación. Reconocimiento como Universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 73 del 12 de diciembre de 1933 del Ministerio de Gobierno. Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin la autorización por escrito de la Pontificia Universidad Javeriana.

\*

\*

\*

*Crater*

\*

\*

\*

\*

---

¶ Esta colección fue compuesta con la tipografía Alkes\*,  
nombrada por una estrella e inspirada en el cosmos.

Diseñada por Kaja Słojewska.

~

Abril

**2024**