

# ***Prólogo***

FEDERICO NAVARRO\*

## ¿ENCULTURACIÓN O JUSTICIA? TENSIONES ENTRE COMPETENCIAS Y PRÁCTICAS ACADÉMICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Los estudios de la escritura en educación superior en Latinoamérica, igualmente potenciados por el interés en la enseñanza y en la investigación sobre lectura y escritura, ya han consolidado al menos un cuarto de siglo de historia. Asociaciones, congresos, revistas, proyectos, programas, centros, iniciativas, artículos, libros y tesis se multiplican a lo largo del continente, con una efervescencia incansable que asombra en otras latitudes. Podemos decir que ya contamos con nuestros propios autores, tradiciones y supuestos, a diferencia de lo que sucedía en el siglo pasado cuando se citaban nombres y marcos teóricos no especializados en la temática provenientes del análisis del discurso, la pedagogía crítica, la didáctica de la literatura, la psicología educativa o la alfabetización inicial.

Incluso es posible identificar tradiciones de raigambre nacional en la enseñanza de la lectura y la escritura, como los centros de escritura en Colombia (Molina–Natera, 2014), los laboratorios multilingües de escritura en Brasil (Motta–Roth y Hendges, 2010) o los cursos de escritura de primer año en Argentina (Pereira, 2006). También podemos con toda propiedad hablar de etapas históricas, como el foco en lectura, educación inicial y escritura creativa en las décadas de los ochenta y los noventa (Bas, 2015;

• Doctor en Lingüística por la Universidad de Valladolid. Es profesor titular de la Universidad de O'Higgins, donde además fue director de la Escuela de Educación. Su proyecto más reciente explora las conexiones entre lectura, escritura y desempeño académico.

Lerner, 1996), el paso a la educación superior y la alfabetización académica en manos de docentes y tutores a través del currículum y con interés por los géneros discursivos que inicia en 2000 (por ejemplo, Carlino, 2005; Moyano, 2010; Parodi, 2008), y el posterior interés por las experiencias estudiantiles y las dinámicas identitarias de resistencia y negociación de prácticas letradas en tiempos más recientes (Ávila-Reyes, Navarro y Tapia-Ladino, 2020; Sito y Kleiman, 2017; Trigos-Carrillo, 2019).

Hoy en día, sin embargo, estamos presenciando una tensión derivada de esta historia en común, que se manifiesta de formas más o menos implícitas, pero con suficiente frecuencia como para merecer una reflexión. Les pido disculpas por anticipado a mis lectores por algunas simplificaciones que me permitirán plantear con más claridad mis argumentos.

Por un lado, los estudios de la escritura en educación superior buscan fomentar competencias letradas que faciliten la enculturación —cuidado, no me refiero al concepto ciertamente más impositivo y discriminatorio de “aculturación”— en las formas de ser, pensar y hacer en las disciplinas. De esta forma, se espera potenciar los aprendizajes y las trayectorias educativas para un mejor desempeño en el campo laboral o científico.

Por el otro, estos estudios buscan fomentar la agencia, la creatividad, la voz y la emancipación estudiantil; denunciar críticamente el discurso hegemónico, colonialista, expulsivo, patriarcal y elitista de la academia y sus instituciones; e incorporar formas híbridas, multilingües y “translenguadas” de comunicación en la universidad. De esta forma, se espera garantizar la no discriminación y el derecho a la educación y la justicia.

Esta tensión entre enculturación y justicia atraviesa hoy en día buena parte de los debates entre profesores y especialistas, y suele asociarse a dos roles distintos. El primer rol es el del docente o del tutor de escritura, quien recibe a estudiantes en cursos o tutorías de escritura y coloca sus esfuerzos en orientarlos en las formas de lectura y escritura esperadas en sus carreras, disciplinas y ámbitos laborales. Su mirada está atravesada por la urgencia, e incluso la angustia, de leer textos de difícil comprensión y de combatir tasas dolorosas de desaprobación y abandono. Así, con un interés en apoyar la igualdad de oportunidades y el ascenso social, el docente de escritura suele apostar por la enculturación disciplinar como puerta de acceso a trayectorias formativas exitosas. El “acceso” es, precisamente, uno de los conceptos técnicos para referirse a esta misión (Zavala, 2019).

**TABLA A.1 CONTRASTES ENTRE ENCULTURACIÓN Y JUSTICIA EN ESTUDIOS DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Enculturación	Justicia
Agencia docente	Agencia estudiantil
Saber experto	Experiencia estudiantil
Competencias	Literacidades
Adecuación	Resistencia
Multidisciplinariedad	Multiculturalidad
Géneros discursivos académicos	Prácticas de literacidad vernáculas
Éxito	Emancipación
Inclusión social	Cambio social
Democratización del acceso al discurso académico	Democratización del discurso académico
Verticalidad	Horizontalidad
Expectativas sociales	No discriminación
Capital cultural	Fondos de conocimiento
Monolingüismo	Multilingüismo
Protocolos	Creatividad
Estandarización	Hibridez

Una década atrás, cuando me desempeñaba principalmente como docente de escritura en educación media y superior, solía usar un libro de David Rose y Jim Martin para defender esta posición, como en este fragmento de mi libro con Andrea Revel Chion (2013, p.41): “Este empoderamiento del alumno no pone el foco en criticar los discursos hegemónicos, sino en la ampliación y democratización del acceso a los recursos semióticos de las distintas esferas (Rose y Martin, 2012, p.318)”.

El segundo rol es del investigador interesado en temas de diversidad cultural y lingüística. Su mirada está menos apremiada por las necesidades y urgencias de la alfabetización académica, lo cual le permite ocuparse y dar visibilidad a las experiencias, necesidades y voces de los escritores en formación, así como validar sus esfuerzos, pugnas y patrimonios culturales y semióticos para la transformación de los sistemas educativos. “Validación” y “legitimización” son dos de los conceptos técnicos usados para referirse a esta misión (Zavala, 2019).

Para hacer más evidente esta tensión entre enculturación y justicia, ofrezco en la tabla A.1 algunos contrastes salientes.

Desde una perspectiva de enculturación, el docente o tutor mediante su saber experto tiene un rol clave en acompañar el desarrollo de competencias semióticas, que respondan y se adecuen a las expectativas de las múltiples disciplinas académicas y científicas, por ejemplo, a través de la investigación y enseñanza de géneros discursivos académicos, con el

fin de garantizar los aprendizajes y el éxito en las trayectorias educativas de los estudiantes. En contraste, la perspectiva de justicia tiene como propósito el fomento de literacidades y culturas diversas en el aula, incluidas las prácticas de literacidad vernáculas familiares y comunitarias, con centralidad de las experiencias estudiantiles y reconocimiento de su resistencia activa a la imposición de formas de pensar o comunicar, con el propósito de que los entornos de educación formal acompañen la emancipación de lenguas y grupos históricamente vulnerados al tiempo que fomentan aprendizajes significativos.

Para una perspectiva de enculturación, la inclusión social se produce a partir de la enseñanza y la democratización del acceso al discurso académico, hegemónico y elitista, propio de los sectores privilegiados en la organización vertical de la sociedad, el cual obedece a ciertas expectativas sociales y capital cultural que hay que dominar y que hasta hace poco eran opacos para las mayorías populares. En cambio, una perspectiva de justicia se orienta más bien a la democratización del discurso académico y al cambio social que fomente sociedades más horizontales, en las que los fondos de conocimientos culturales y semióticos de distintos grupos no sean discriminados por las instituciones tradicionales, sino que, por el contrario, ayuden a transformarlas.

Para el punto de vista de la justicia, las aulas se entienden como espacios multilingües en sentido amplio, en donde prima la creatividad y la hibridez de variedades lingüísticas, géneros y registros. Para la perspectiva de la enculturación, en cambio, opera un supuesto más o menos implícito de monolingüismo y de estandarización asociado a las plantillas y protocolos comunicativos propios de la academia o de las disciplinas específicas, que los estudiantes deben asimilar para convertirse en miembros plenos de esos espacios.

En muchos casos, aunque no en todos, el interés por la enculturación puede suponer una perspectiva del déficit en donde se responsabiliza e incluso estigmatiza a los estudiantes por no conocer ni utilizar ese discurso académico esperado en la educación superior. Asimismo, en muchos casos, aunque no en todos, el interés por la justicia puede suponer una falta de apoyo explícito a la dura y comprometida labor cotidiana del docente que recibe y acompaña a los estudiantes en sus primeros pasos como escritores en educación superior.

Ahora bien, como toda propuesta teórica, la búsqueda de perfiles y contrastes puede ocultar dinámicas más complejas de continuidad y diálogo. En efecto, existen elementos en común entre ambas líneas. Por ejemplo, ambas posturas tienen como visión una sociedad más democrática y equitativa en donde todas y todos tengan derecho al acceso y graduación en estudios superiores, con apoyo y responsabilidad de las instituciones y sus funcionarios por el bienestar estudiantil. El contraste está en cómo conceptualizan el camino hacia ese objetivo común: por ejemplo, a través del acceso de las mayorías populares al discurso privilegiado y excluyente de las élites (enculturación) o a través de la ampliación y transformación de los discursos que habitan en la academia (justicia).

Además, es evidente que en algunos de estos contrastes ambas perspectivas tienen razón. Por ejemplo, sabemos bien que las formas de comunicación, incluidos los géneros discursivos académicos y profesionales, responden a fuerzas tanto centrípetas como centrífugas, tal como señaló Mijaíl Bajtín (1981) hace décadas. Las fuerzas centrípetas tienden a la continuidad y la repetición, y permiten a los hablantes y sus comunidades reconocer formas establecidas de comunicación. De aquí se derivan los protocolos y estándares comunes a la perspectiva monolingüe de enculturación. Por el contrario, las fuerzas centrífugas tienden al cambio y la creatividad, y permiten a los hablantes y sus comunidades desarrollar formas más adecuadas a contextos cambiantes o a valores e identidades del grupo de pertenencia. Por tanto, las fuerzas centrífugas explican y justifican mejor una posición de creatividad, hibridez y multilingüismo orientada a la justicia.

Más importante aún, es posible que los lectores estén ahora mismo pensando que su experiencia da preferencia a una línea, pero integra componentes de la otra, o que quizás en su historia profesional se han encontrado comprometidos con una u otra línea según la etapa o el proyecto del que se trate. Sin dudas, es difícil que alguien cumpla con todos los rasgos de una perspectiva y ninguno de la otra. Sabemos muy bien que docentes, tutores e investigadores solemos optar por soluciones y posiciones mestizas, poco ortodoxas y estratégicamente orientadas. Y está muy bien que así sea, porque los propios fenómenos culturales, educativos y semióticos son mucho más híbridos y situados de lo que nuestros modelos teóricos suponen.

Los estudiantes también adoptan posiciones diversas y cambiantes. Las investigaciones en Perú, Chile, Brasil o Colombia (Ávila-Reyes et al., 2020; Sito y Kleiman, 2017; Zavala, 2011) nos han enseñado que muchos estudiantes no tradicionales —pertenecientes a grupos históricamente excluidos de la educación superior— se resisten activamente a apropiarse del discurso académico, ya que este interpela sus identidades y sus prácticas de literacidad familiares y comunitarias. Pero también sabemos que esos mismos estudiantes no tradicionales son los que más se favorecen —y agradecen— la oportunidad de aprender a lidiar con ese rito secreto (Lillis, 2001) que es el lenguaje académico, algo que sus entornos familiares y trayectorias educativas previas no les pudieron brindar. Sucede que no enseñamos en el vacío: aunque el ingreso a la educación superior se ha democratizado de forma espectacular en Latinoamérica desde los años ochenta (Brunner y Miranda, 2016) —lo cual además explica por qué tantos nos estamos dedicando a esta temática! —, el acceso a las instituciones más prestigiosas o las chances de graduarse siguen siendo mayores según la suerte o no de nacer en una familia con mayores recursos (Chiroleu y Marquina, 2017).

Otro factor a considerar en esta discusión es que las perspectivas y propuestas para enseñar escritura no son de nuestra exclusiva determinación, sino que están fuertemente condicionadas por las creencias de nuestros directores, decanos y rectores —y a veces también las de nuestros colegas docentes y tutores—. Aún es frecuente escuchar en oficinas y pasillos una noción generalista y externalista de la escritura académica como bloque homogéneo de características cerradas y descontextualizadas, muchas veces asociadas a aspectos superficiales de la lengua. También es común escuchar una postura remedial que supone —algunos llaman a esta posición el mito de la transitoriedad (Russell, 2002)— que haciendo ciertas acciones puntuales y acotadas en el tiempo se puede enseñar todo lo que un estudiante necesita para escribir académicamente.

No obstante, esta tensión no es nueva, no se restringe a temas de literacidad, ni tampoco es exclusiva de Latinoamérica. David Russell (2013), por ejemplo, identificó la misma contradicción en los inicios del movimiento escribir a través del currículum, acusado de ser cómplice de las prácticas hegemónicas del discurso de las disciplinas al fomentar su enseñanza explícita y transversal.

En este sentido, Russell asocia esta tensión a otra más amplia y estructural, propia de la educación superior: las instituciones educativas deben garantizar la reproducción del conocimiento por igual para todos, de forma tal que el perfil de egreso sea honrado y se garantice que cualquier profesional cumpla con los mismos protocolos y exigencias. En otras palabras, una médica, un profesor, un arquitecto o una ingeniera deben más o menos saber lo mismo y hacer lo mismo, incluidas las formas en que piensan y se comunican en su espacio disciplinar y profesional. Sin embargo, también se supone que las universidades son fundamentalmente espacios que promueven la visión crítica y el cambio social en un mundo inequitativo, y por tanto deberían fomentar la diversificación de formas de ser y ejercer las profesiones. En ese sentido, garantizar un piso homogéneo y común en los saberes de los graduados solo serviría para mantener el *statu quo* y perpetuar la injusticia.

De lo anterior parecería desprenderse que estamos frente a una dicotomía insalvable que divide al campo de los estudios de la escritura. Sin embargo, no creo que sea así. Debemos asumir que el acceso a las culturas disciplinares y sus formas más o menos consensuadas de comunicarse es el principal objetivo de las iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en sentido amplio. De hecho, hay muchas formas de hacerlo; existe una enorme diversidad de dispositivos disponibles para orientar la experiencia en educación superior hacia un verdadero campus de escritura: cursos curriculares de primer año para aprestamiento universitario, centros de escritura para apoyar procesos de escritura mediante tutores pares más avanzados, asesorías docentes para mejorar tareas y formas de evaluación, retroalimentación a través del currículum, cursos dirigidos a cohortes y propósitos específicos como la escritura de géneros complejos o de graduación (tesis, práctica profesional supervisada, revisión sistemática de la literatura, etc.), entre otras iniciativas.

Debo enfatizar sin reparos que esta ha sido la máxima fortaleza de la perspectiva de la enculturación: sus aportes a una didáctica de la escritura académica y profesional en educación superior, que ha instalado la necesidad de colocar la literacidad como objeto de enseñanza explícita y de potenciación de los aprendizajes en Latinoamérica, y que ha desarrollado propuestas originales y situadas para abordar desafíos y aprovechar oportunidades propias.

Ahora bien, así como el acceso debe ser el norte de toda iniciativa de enseñanza de la escritura, la valoración y legitimización de las prácticas y los patrimonios culturales y semióticos diversos de docentes y estudiantes debe ser una obligación institucional. La “valoración” no es simplemente reconocer su existencia —o, peor aún, reconocerla, pero encapsularla en su espacio social original fuera de la universidad— como quien “tolera” la existencia de la diferencia, sino que busca una verdadera transformación y democratización de las instituciones y sus prácticas. De esta forma, la enculturación debe enmarcarse necesariamente en una perspectiva crítica y emancipadora.

Lo diré ahora con toda claridad: no estamos frente a una dicotomía excluyente, sino que se trata de una tensión que necesita articularse. No hay justicia sin enculturación, y no hay enculturación sin justicia. ¿Y por qué necesitamos articularlas? Porque sin justicia, la enculturación puede caer con facilidad en el discurso del déficit, el paternalismo y la negación de la agencia, el saber y la diversidad estudiantiles. Al mismo tiempo, sin enculturación, la justicia se queda sin una didáctica probada y necesaria para ayudar a transitar los discursos de la educación superior, en especial a los grupos históricamente excluidos de esos ámbitos y discursos.

El problema es —y debo enfatizarlo de igual forma— que aún no sabemos bien cómo hacerlo. El desarrollo de un aparato teórico para una didáctica de la escritura equitativa, emancipadora y no discriminatoria es una cuenta pendiente, y posiblemente constituya el problema teórico y práctico más importante para los próximos años dentro de la disciplina.

Claro está, la dificultad para articular estas perspectivas no es solo teórica. Hay otro motivo más complicado de afrontar, aunque no dejaré que mine nuestro optimismo: esta tensión a veces da cuenta de una epistemología y una ideología sobre escritura, educación, sujetos, ciencia o conocimiento que varía según uno se ubique de uno u otro lado. Es decir, es posible que la elección de una posición u otra responda simplemente a nuestra propia concepción del mundo. Ahora bien, quiero suponer que en ambos lados hay un interés por la democratización de la educación y por el ascenso y equidad social que permite trazar visiones comunes sobre ese mismo mundo que todos habitamos.

¿Qué tiene que ver toda esta discusión con el libro que los lectores tienen abierto en sus manos o en sus pantallas? La tensión entre enculturación y justicia atraviesa buena parte de los planteos teóricos y metodológicos para la investigación y enseñanza de la lectura y la escritura en la actualidad, y este libro no es una excepción. Para comprobarlo, compartiré a continuación algunos fragmentos de los primeros capítulos (el énfasis es mío):

Los centros y programas de escritura son espacios en donde se pueden **mejorar las competencias de literacidad de los estudiantes a partir de aprender sobre la estructura, los estándares y los géneros de la comunicación académica**, recibir retroalimentación sobre las producciones y **desarrollar un estilo y voz propios** (Introducción). La cosa es que pensé que la tarea principal era **generar más ideas** por lo pronto y **trabajar la redacción después**. Y es lo que hicimos. La verdad es que nunca llegamos a **la gramática** porque más que nada hablamos de **su tema**, que era su hermano menor. ¿Pero era correcto proceder así? (Cap. 1).

¿Es posible que el requisito de usar siempre un **español estandarizado** en la tutoría no sea justo para los estudiantes que representan **minorías**? (Cap. 2).

Carlino (2013) afirma que la alfabetización académica implica orientar al estudiante para que **participe de la cultura discursiva propia de la disciplina** en la que se está formando. Sin embargo, esa cultura discursiva está inmersa en una cultura digital, donde no solamente circulan saberes académicos, también, hay **prácticas comunicativas, sociales, políticas, familiares**, que tejen las **relaciones, sentimientos, saberes, motivaciones** de sus participantes (Cap. 3).

En todos estos fragmentos, escritos por distintos autores, se muestra la misma tensión, con grados variables de articulación u oposición. Por un lado, están las competencias, la gramática, el español estandarizado, la cultura discursiva de la disciplina. Por el otro, están el estilo y voz propios, las ideas y temas personales y de interés, las necesidades lingüísticas de las minorías, las prácticas discursivas sociales y familiares, los

sentimientos y motivaciones. Así, las preguntas teóricas y prácticas que recorren las reflexiones sobre cursos, centros y programas de escritura contenidas en este libro están igualmente atravesadas por una misma discusión.

Me gustaría compartir a continuación algunas ideas posibles para la articulación entre una mirada de justicia y una mirada de enculturación. No se trata de una lista exhaustiva, sino de algunos apuntes y avances parciales que me parece que enriquecerían las iniciativas, programas y centros de escritura en nuestra región.

- *Enseñar estrategias transferibles.* Esto significa que el foco no esté en la reproducción de ciertos géneros o formas discursivas, por ejemplo, sino en que el escritor en formación pueda indagar lo que el contexto requiere y tomar decisiones con agencia y creatividad. De esta forma, las estrategias letradas pueden servir para contextos futuros, inesperados y flexibles, que el aula de escritura no puede anticipar del todo. Algunas de estas estrategias transferibles son buscar y deconstruir ejemplares previos antes de escribir un texto, considerar propósitos y audiencias al planificar escritos o buscar lectores entre pares y familiares para que comenten manuscritos. Se trata de la “caja de herramientas” que debería manejar cualquier escritor maduro, pero que no restringe, impone o reproduce formas determinadas de escritura.
- *Enseñar escrituras hegemónicas de forma crítica.* Cuando el docente o el tutor de escritura indica que para cierto escrito hay que usar normas APA, puede también explicar que se refiere a la American Psychological Association, que esta asociación es de origen estadounidense y con un particular interés por las ciencias sociales de base empírica y experimental, y que esto determina ciertos rasgos epistemológicos y lingüísticos de esta norma (cf. Bazerman, 1987). Por ejemplo, no es la norma más apropiada para citar escritos clásicos, que deben citarse en su última edición como en la absurda frase “Platón (2024)”; tampoco es la norma más adecuada para citar textos en múltiples lenguas como es frecuente en el Sur Global, ya que los títulos de todas las referencias deberían traducirse a la lengua de mi escrito. De esta forma, al enseñar en aula por qué ciertas escrituras son como son y qué estructuras de

poder reproducen y promueven, puedo vincularme con ellas de formas menos reproductivas.

- *Solicitar textos híbridos y paródicos.* Cuando vemos una película paródica como *Shrek*, nos reímos a raíz del conocimiento subyacente de los rasgos paradigmáticos del género “cuento de hadas”. De forma similar, el uso de la parodia y el absurdo al escribir académicamente es una estrategia motivante y antihegemónica que supone, mientras subvierto la expectativa academicista, aprender sus rasgos característicos. La propuesta es entonces solicitar versiones paródicas de géneros discursivos académicos y profesionales para reconocer y transformar sus rasgos. Al mismo tiempo, se puede trabajar con géneros híbridos, que combinen rasgos de distintos ámbitos, como por ejemplo un informe despersonalizado de laboratorio de ciencias que al mismo tiempo incluya una reflexión estudiantil narrada en primera persona sobre el proceso de aprendizaje al realizar esa experiencia. En este proceso de yuxtaposición (Lillis, 2021) de voces, estilos y géneros discursivos, el escritor en formación tiene mayor presencia y agencia en su escrito, y al hibridizar su texto también se está resistiendo a las formas cerradas y reproductivas del discurso académico.

- *Promover conciencia y discusión de la diversidad letrada.* El espacio de escritura debe habilitar la reflexión sobre los alcances de una u otra elección léxica, sobre la riqueza de ciertas expresiones populares o de ciertas elecciones académicas, o sobre la multiplicidad dialectológica y lingüística que transita las aulas. De esta forma, puede simultáneamente construirse en el aula un lugar seguro para la convivencia de patrimonios semióticos y culturales distintos, pero también desarrollarse una mayor conciencia metalingüística sobre cómo funciona el lenguaje oral y escrito en contexto. Esta conciencia metalingüística no solo se fomenta a partir del análisis del discurso en general sino también por la discusión en aula sobre las elecciones letradas que realiza el escritor o sobre cómo estas se vinculan con las formas de evaluación definidas por el docente (Lillis, 2021).

- *Fomentar agencia, creatividad y crítica en tareas de escritura.* Las estrategias anteriores presuponen que los escritores en formación jueguen roles activos y creativos para vincularse con las expectativas letradas académicas, así como para planificar, elaborar y revisar sus escritos.

En marcos fuertemente estandarizados y evaluados, como la educación superior, esto no es algo obvio ni sencillo. Por tanto, como docentes y funcionarios, tenemos que habilitar estos roles tanto formal como informalmente en aula. Una acción modesta pero efectiva para hacerlo es incluir la siguiente leyenda en cualquier escrito que solicitemos: “Si se te ocurren otras formas de resolver la tarea o tienes algunos condicionamientos para hacerla, no descartes tu idea o tus necesidades, sino que escribe al docente para pedir autorización para innovar. Explica en detalle qué quieres hacer y por qué”.

¿Podemos entrar al aula o a la tutoría de escritura solo con estas estrategias? No, para nada. Estas estrategias son formas de complejizar desde una perspectiva de justicia sociolingüística y educativa las estrategias de enculturación que tan bien han funcionado durante las últimas décadas, como por ejemplo la deconstrucción guiada de géneros discursivos situados disciplinarmente (Rose y Martin, 2012) o la enseñanza de sistemas de recursos discursivos y retóricos (Feak y Swales, 2011).

Para concluir, quiero retomar el fragmento que publiqué hace más de diez años, citado previamente, y reescribirlo ahora bajo la luz de esta doble mirada articulada, a la vez orientada a la enculturación y a la justicia, es decir, al acceso, la valoración y la legitimación. No lo reescribiré solo, sino que me tomaré la libertad de usar prestadas algunas palabras recientes de Virginia Zavala: “El empoderamiento no se logra solo dándoles acceso a las formas lingüísticas del poder, sino formándolos para que se conviertan en agentes transformadores del poder” (Zavala, 2019, p.352).

## REFERENCIAS

- Ávila-Reyes, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education policy analysis archives*, 28(98), 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Bas, A. (2015). Talleres de escritura: de Grafein al Taller de Expresión I. *Traslaciones*, 2(3), 9–22.

- Bazerman, C. (1987). Codifying the social scientific style: the APA publication manual as behaviorist rhetoric. En J. S. Nelson, A. Megill y D. McCloskey (Eds.), *The rhetoric of the human sciences* (pp. 125–144). University of Wisconsin Press.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chiroleu, A. y Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Feak, C. B. y Swales, J. M. (2011). *Creating Contexts: Writing introductions across genres*. University of Michigan Press.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 17(1), 1–25.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2021). Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes* (pp. 19–44). Editorial Universitaria.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9–33.
- Motta-Roth, D. y Hedges, G. R. (2010). *Produção textual na universidade*. Parábola Editorial.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465–488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Parodi, G. (Ed.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pereira, C. (2006, 1 de octubre). *La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología*. Primer Congreso Nacional: “Leer, escribir y hablar hoy”, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: a curricular history* (2a. ed.). Southern Illinois University Press.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas humanística*, No.83, 159-185.
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, No.1, 52-66.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>