



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

## El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia\*

### 'Academic literacies': sustaining a critical space for exploring participation in academia

Theresa Lillis\*\*

Traducción: Laura Eisner\*\*\*

#### Resumen

En este artículo, desde su implicación temprana en el campo de investigación y práctica conocido como *literacidades académicas*, la investigadora británica Theresa Lillis reconstruye el contexto en el que surge dicho campo, define sus principales intereses de indagación y enseñanza, y resume sus contribuciones, durante veinte años, a la comprensión de la escritura académica en el Reino Unido y otros países. Lillis encuadra históricamente, en un contexto de ampliación de la matrícula universitaria en su país, una serie de trabajos fundacionales del enfoque de literacidades académicas que, mediante investigaciones etnográficas y situadas –que continuaron desarrollándose–, desafiaron las visiones deficitarias de las prácticas de escritura académica de los estudiantes y plantearon la necesidad de explorar críticamente los supuestos sobre la naturaleza y el valor de las convenciones dominantes en este ámbito, que operan como normas de evaluación transparentes e incuestionables. Entre esos trabajos fundacionales, y otros surgidos posteriormente, ubica el interés en la vinculación entre la escritura académica y la identidad, vinculación mediada por relaciones que regulan quién puede decir qué y cómo en la academia y, por tanto, cierran o abren las oportunidades para participar en la producción de conocimiento. Lillis revisa también las proyecciones transnacionales de este enfoque y argumenta a favor de sus potencialidades transformadoras para investigadores, docentes y estudiantes universitarios que se mueven en una academia con regímenes evaluativos cada vez más supernormativos que apuntan a controlar la cada vez mayor superdiversidad de prácticas de creación de sentido.

**Palabras clave:** literacidades académicas, escritura académica, identidad, pedagogía de la escritura, investigación de la escritura.

\* Este artículo es una versión ampliada de Lillis, T. (2019). 'Academic literacies': sustaining a critical space on writing in academia. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (15), 55-67. DOI: <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.565>, y con modificaciones surgidas de la traducción. [Recuperado de <https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/565>].

\*\* Open University, Reino Unido. Correo electrónico: [Theresa.Lillis@open.ac.uk](mailto:Theresa.Lillis@open.ac.uk).

\*\*\* Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Evaluación y su Enseñanza. Correo electrónico: [leisner@unrn.edu.ar](mailto:leisner@unrn.edu.ar)

**Cómo citar:** Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 55-67. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>. (Trabajo original publicado en 2019).

Artículo postulado: 09 de septiembre de 2020; aprobado: 27 de agosto de 2020

## Introducción

Mi objetivo en este artículo es delinear brevemente cuál ha sido, desde mi perspectiva, la contribución del enfoque de literacidades académicas, en los últimos veinte años, a la comprensión de la escritura en la academia. A partir de reconstruir el surgimiento y los intereses centrales de estos estudios y su relevancia futura tanto para la teoría como para la práctica, sostengo que este enfoque brinda un espacio importante para explorar críticamente ciertos supuestos, que a menudo se dan por sentados, sobre la naturaleza y el valor de las convenciones de escritura académica para la participación en la producción de conocimiento. Tal espacio de pensamiento crítico continúa siendo hoy un recurso intelectual útil para investigadores, docentes y estudiantes, en una educación superior de carácter neoliberal, donde los regímenes de evaluación son supernormativos, incluso en (o debido a) un contexto de superdiversidad, caracterizado por un aumento de la movilidad de las poblaciones y las prácticas semióticas.

## Literacidades académicas: mi ubicación geohistórica-institucional

El campo –relativamente pequeño– que se conoce actualmente como “literacidades académicas” en el Reino Unido surgió en un contexto histórico-institucional específico: la expansión de la educación superior y la mayor participación de estudiantes, tanto “locales” como “internacionales”. El desarrollo inicial formó parte de una agenda oficial de “acceso ampliado” y significó un avance respecto del sistema altamente excluyente que imperaba en el Reino Unido, en el que la tasa de participación de los jóvenes de 18 a 20 años en la década de 1980 todavía era solo del 15 %. La cifra actual es el 44 % de las personas de entre 18 y 20 años; los “estudiantes internacionales” constituyen el 19 % de la población estudiantil en general ([Universities UK, 2017](#); [HESA, 2018](#)). El dejar de ser una universidad basada en la participación de una población

estudiantil pequeña, de élite y –al menos en la superficie– relativamente homogénea, puso en el centro de la escena la cuestión de la *diversidad* – las experiencias de vida, el aprendizaje y las prácticas lingüísticas, de literacidad y semióticas de los estudiantes–, y evidenció una brecha significativa entre los estudiantes y la academia en términos de concepciones y expectativas (un ejemplo de la naturaleza claramente no homogénea de la academia, documentado desde hace mucho tiempo, es el género; ver, por ejemplo, el número especial *Gender and Academic Writing* de JEAP [[Lillis, McMullan y Tuck, 2018](#)]). Esta brecha incluía el desajuste entre las prácticas lingüísticas y de literacidad valoradas por la academia y las prácticas en las que participaban muchos estudiantes (para una visión general, ver [Lillis y Scott, 2007](#); [Lillis, 2014](#); [Lillis y Tuck, 2015](#)). El contexto histórico-institucional específico de la “ampliación del acceso” en el Reino Unido constituyó un imperativo para explorar qué significa escribir en la academia. Por otra parte, creo que tales exploraciones nos muestran un contexto en el que muchos docentes, investigadores y estudiantes estaban ávidos por encontrar caracterizaciones de las experiencias de literacidad académica que se conectaran de maneras más fructíferas con la práctica académica cotidiana.

Comenzaron a aparecer trabajos de investigación que ofrecían relatos de las experiencias de escritura de los estudiantes en la educación superior y las relaciones tutor-estudiante en torno a la escritura. Esos estudios eran realizados principalmente por docentes/investigadores<sup>1</sup> motivados por preocupaciones pedagógicas y, al poner de relieve la experiencia de escritura de los estudiantes (y las

<sup>1</sup> El tema de poner una etiqueta a “quiénes somos” está lejos de ser sencillo y, aunque es muy importante, no está dentro del alcance de este documento. Las etiquetas a menudo están vinculadas a nuestras condiciones de trabajo, pero varían históricamente, de una institución a otra, e incluso dentro de las instituciones. La forma en que nos referimos a nosotros mismos puede variar con el tiempo, incluso en el transcurso de un día, dependiendo del rol específico que elijamos (o que se nos solicite) ocupar institucionalmente. En este documento utilizo “docentes/investigadores” en todo momento para señalar a las personas que, dentro de la academia, tienen un compromiso con la pedagogía (ya sea, por ejemplo, como profesor, tutor, especialista en lenguaje o en escritura, asistente pedagógico) y con la investigación (entendida en sentido amplio, incluyendo a quienes participan en grandes proyectos de investigación empírica, así como a quienes se involucran en la indagación continua de su propia práctica).

prácticas, en general implícitas, de enseñanza de la escritura), la investigación hizo visibles las prácticas convencionales de la academia; entre ellas, los discursos disciplinares y las tradiciones retóricas académicas (e.g., Street, 1996; Ivanič, 1998; Lea y Street, 1998; Candlin y Hyland, 1999; Jones, Turner y Street, 1999; Lea y Stierer, 2000; Lillis, 1997, 2001; Turner 2011, 2018). A medida que el campo fue creciendo en volumen (reflejado en publicaciones, conferencias, seminarios) y confianza intelectual, la lente se amplió para incluir la atención a la escritura cotidiana de los académicos (Lea y Stierer, 2009), las perspectivas de los docentes de diferentes disciplinas sobre su responsabilidad para con la escritura de los estudiantes (Tuck, 2018), la escritura profesional (Rai, 2004), la escritura académica para publicación (Lillis y Curry, 2010) y las prácticas de literacidad mediadas digitalmente dentro y fuera de la academia (Lea y Jones, 2011; Coleman, 2012; Goodfellow y Lea, 2013).

La contribución central del enfoque de literacidades académicas en los últimos veinte años ha sido visibilizar algunas dimensiones de la escritura académica que a menudo tienden a ser ignoradas, incluidas las siguientes:

- La brecha entre los supuestos y las concepciones de los estudiantes y los tutores sobre las convenciones de escritura académica y el valor de dichas convenciones para la producción de conocimiento (e.g., Ivanič, 1998; Jones, Turner y Street, 1999; Lillis, 2001; Lea, 2004).
- La creencia (problemática) de que es relativamente sencillo enseñar y aprender prácticas de literacidad inscritas en la academia (e.g., Lea y Stierer, 2000; Scott, 2017) y de que “la escritura académica” –aparentemente una única “escritura” a aprender– es transferible de un contexto a otro (e.g., Ivanič, 1998; Lea y Street, 1998; Ivanič et al., 2009).
- La importancia de la(s) identidad(es) (reales, aspiracionales, cambiantes con el tiempo) en la escritura académica de estudiantes,

docentes, profesionales (e.g., Rai, 2004; Lillis y Curry, 2010; McMullan, 2017; Tuck, 2018).

- La necesidad de desafiar un enfoque de déficit y desviar el énfasis en lo que los escritores “no pueden hacer” hacia el rango de prácticas semióticas en las que los escritores sí participan (o desean participar), junto con la exploración de las ideologías institucionales que subyacen a las convenciones para la producción de conocimiento (e.g., Lea y Street, 1998; Lillis, 2018).
- La importancia de abrir el debate sobre el valor epistemológico de las prácticas discursivas y retóricas dominantes y alternativas/marginales, y sus posibles consecuencias para la participación en la academia (e.g., English, 2011; McKenna, 2012, 2015).

Hay evidencia que indica que los interrogantes planteados por el enfoque de literacidades académicas, aunque provienen de los márgenes institucionales y disciplinarios, han tenido cierto impacto en marcos de referencia más dominantes; por ejemplo, en los que se centran en las habilidades de estudio en la educación superior (e.g., Haggis, 2003), el de inglés para fines académicos (en inglés EAP) (e.g., Harwood y Hadley, 2004; Harvey y Stocks, 2017) y el de la lingüística sistémica-funcional (e.g., Coffin y Donohue, 2012).

### La importancia de la(s) identidad(es) en la escritura académica

En la investigación en literacidades académicas, la identidad ha sido un foco clave de atención que básicamente involucra tres preguntas: ¿Quién puedo ser? (qué identidad(es) se representa(n) en mi escritura); ¿cómo puedo ser? (qué recursos lingüísticos, retóricos y semióticos puedo usar en mi escritura); ¿qué puedo decir? (qué ideas, perspectivas, argumentos, referencias puedo incluir en mi escritura). Estas tres preguntas están estrechamente relacionadas: el *qué* y el *cómo* de la escritura

académica necesariamente dan forma al *quién* de la escritura académica<sup>2</sup>.

Históricamente, estas preguntas no han sido el foco de atención en los análisis pedagógicos e institucionales de la escritura académica, en los que la práctica dominante de literacidad –la “literacidad ensayística”– (Scollon y Scollon, 1981) es considerada como “dada”, es decir, como una práctica que es “evidentemente” significativa y útil, y no requiere mayor reflexión. Sin embargo, esta práctica de literacidad ensayística asumida “por defecto” implica una serie de supuestos sobre las formas en que debe usarse el lenguaje (y aquí incluyo la retórica y la semiótica) para el trabajo académico y también sobre el tipo de identidades que, por tanto, deben representarse. Las dimensiones centrales de la literacidad ensayística incluyen la argumentación racional, la creación de distancia entre el lector y el escritor, el uso de una sola lengua (estándar) y una distinción clara entre los conocimientos (y los modos de conocer) “académico” y “experiencial”. Estas dimensiones se alinean con lo que a menudo se consideran formas específicas de identidad y de “ser en el mundo” (académico): típicamente, masculino, de clase media, blanco, anglocéntrico, del “Norte” global. Otras dimensiones generalmente se marcan como opuestos binarios a estas y comprenden: emoción/poesía, conexión entre el escritor y el lector, multilingüismo/multidialectalismo, inclusión del conocimiento personal vivido. Estas dimensiones a menudo están alineadas con identidades posicionadas como marginales u opositoras, como las de ser mujer, de clase trabajadora, afroamericana, del “Sur” global.

La investigación con estudiantes muestra que a menudo ellos luchan por encontrar un espacio para representar sus identidades en la escritura académica y se esfuerzan por rechazar los marcos binarios mencionados antes. Los deseos de lo que he llamado “junto con” (*and-ness*) son muy

evidentes (ver Lillis, 2011), en los planos de la redacción (por ejemplo, estudiantes que desean incluir lenguaje formal *junto con* lenguaje informal/vernáculo en su escritura), los géneros [discursivos] (por ejemplo, estudiantes que desean incluir argumentos académicos *junto con* poesía) y el contenido (por ejemplo, estudiantes que desean incluir conocimiento disciplinar *junto con* creencias religiosas). El grado en que tal “junto con” es apropiado o valioso debería juzgarse en términos del trabajo intelectual específico que se realiza, en lugar de evaluar si se ajusta en términos de adecuación a las normas existentes.

En el mundo académico global, se privilegia el monolingüismo (español estándar, francés estándar, etc.) y se da un estatus particularmente privilegiado al inglés estándar. Escribir en lo que es considerado *inglés académico estándar* le confiere al escritor una legitimidad como productor de conocimiento que a menudo se les niega a los estudiantes y académicos que usan múltiples dialectos e idiomas o que escriben usando lo que se conoce como “inglés” (un recurso global multilingüe que incluye una diversidad de variedades y prácticas cambiantes). Ese desconocimiento (*méconnaissance*) (Bourdieu, 2000) tiene profundas consecuencias tanto para el escritor individual como para la comunidad académica global (para una discusión, ver Lillis y Curry, 2010, 2015).

Reconocer la importancia de la relación entre el lenguaje y la identidad en la escritura académica no implica una visión rígida del (uso del) lenguaje ni de la identidad. El trabajo de Freire es fundamental en este sentido, por su énfasis en la importancia de conocer y nombrar el mundo (Freire, 1970). Por su parte, el potente trabajo de Bakhtin nos ayuda a comprender mejor el funcionamiento de este proceso y a ver que tanto la apropiación de fragmentos de lenguaje como la representación de identidad(es) implica una lucha constante y siempre es parte de un proceso de transformación (*becoming*) (ver Bakhtin, 1981, 1984). Esto es particularmente relevante en contextos educativos donde el objetivo clave es aprender, crecer y desarrollarse,

2 Una descripción detallada de la heurística que utilicé para explorar la escritura de los estudiantes, basada en el trabajo de Romy Clark, Roz Ivanic y Norman Fairclough, puede encontrarse en Lillis (2001).

como estudiantes y docentes, y donde nuestro rol como educadores es actuar como mediadores en procesos de cambio –a menudo complejos– en el aprendizaje y la(s) identidad(es). Con respecto a la escritura académica y la apertura de oportunidades transformadoras para posibilitar la creación de significado y de identidad(es), me ha resultado útil centrarme en la noción de diálogo de Bakhtin, como un *objetivo pedagógico* (ver Lillis, 2006, para diferentes tipos de diálogo) y como un *objetivo textual* (ver Lillis, 2013 y Lillis, s. f., para ejemplos de textos académicos que usan múltiples voces y lenguas). Al repensar nuestros objetivos pedagógicos (participando en diferentes tipos de diálogo) y nuestros supuestos sobre los textos académicos (reinventando diferentes tipos de textos académicos), podemos avanzar de alguna manera hacia las tres preguntas interconectadas mencionadas más arriba (¿Quién puedo ser? ¿Cómo puedo ser? ¿Qué puedo decir?), preguntas legítimas con múltiples respuestas posibles para una producción de conocimiento significativa.

### Las literacidades académicas como prácticas sociales: un marco de conexión transnacional

La expresión “literacidades académicas” se ha utilizado con diferentes significados específicos en diferentes contextos (ver discusión en Lillis y Scott, 2007), pero se usa en sentido amplio para referirse a una *perspectiva crítica que concibe la lectura y la escritura en la academia como prácticas sociales*. Por supuesto, esta visión de la escritura académica como una práctica social que involucra cuestiones de poder e identidad ya había sido desarrollada por docentes/investigadores del Reino Unido que no usaban este término (e.g., Ivanič, 1998), así como por otros estudiosos inscriptos en diferentes tradiciones disciplinares geohistóricas como, en Estados Unidos, Horner y Lu (e.g., 1999); en Francia, Delcambre y Donohue (e.g., 2015); en Argentina, Carlino (e.g., 2013); en Chile, Ávila-Reyes (e.g.,

2017); en Perú, Zavala (e.g., 2009); en Sudáfrica, Thesen (e.g., 1997), por nombrar solo algunos.

Ahora bien, el uso de esta denominación en la publicación de Lea y Street en 1998 consolidó su circulación intelectual y ayudó a configurar el campo local y transnacionalmente, para los muchos académicos que estaban insatisfechos con los abordajes pedagógicos e institucionales dominantes de la escritura de los estudiantes. El artículo de Lea y Street cumplió tres importantes funciones académicas:

1. Las “literacidades académicas”, en plural, remiten explícitamente al campo de los “nuevos estudios de literacidad” y a la sólida crítica de Street a los enfoques “autónomos” de la literacidad. En contra de la posición dominante sobre la literacidad como autónoma –según la cual la literacidad es un fenómeno único y universal con beneficios cognitivos y económicos garantizados–, Street abogó por lo que llamó un “modelo ideológico” de la literacidad, en el que el foco está puesto en reconocer el carácter inherentemente sociocultural de las prácticas de literacidad y las consiguientes diferencias de poder en cualquier actividad relacionada con ella (Street, 1984).
2. Abrió rutas de indagación intelectual que se alejaban de los enfoques normativos disponibles; entre ellos, los enfoques académicos con los que muchos docentes/investigadores estaban disconformes a partir de su experiencia profesional (e.g., Lea, 2004).
3. Ayudó a crear una posición teórica y empíricamente sólida desde la cual escudriñar la naturaleza de los marcos disponibles para pensar la escritura académica (por ejemplo, en términos de habilidades de estudio o de inglés para fines académicos) y desafiar la ideología del déficit que predominaba en el campo<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Estos ítems están adaptados de Lillis, Harrington, Lea y Mitchell (2015, p. 8).

La expresión “literacidades académicas” ha ayudado a mediar en los diálogos intelectuales transnacionales sobre la escritura académica (como se ilustra, por ejemplo, en [Russell et al., 2009](#); [Lillis et al., 2015](#); [Scott, 2017](#)); en particular, fomentando productivos intercambios entre académicos del Reino Unido y Sudáfrica. A pesar de que se desenvuelven en condiciones socioinstitucionales radicalmente diferentes, marcadas por historias poscoloniales complejas y problemáticas, estos docentes-investigadores han dialogado en torno a temáticas compartidas, a través de publicaciones y encuentros virtuales, y también personalmente, durante los últimos veinte años. Una clara razón de la vinculación profunda y sostenida entre los académicos en los dos sitios es que la agenda política de ampliación del acceso a la educación superior surgió en un momento similar, y otra es la importancia atribuida en ambos contextos a la relación entre poder, identidad y recursos lingüísticos/semióticos (e.g., [Thesen, 1997](#); [Angelil-Carter, 1998](#); [Thesen y Van Pletzen, 2006](#); [Kapp, 2012](#); [Paxton y Frith, 2014](#); [Coleman, 2016](#)). Ahora bien, dada la política oficial de multilingüismo (once idiomas oficiales) y las fuertes tradiciones de creación de significado multimodal en Sudáfrica, la cuestión de cómo, precisamente, es posible utilizar múltiples recursos lingüísticos y semióticos para el aprendizaje y el trabajo académico evidencia una urgencia que a veces está ausente en la investigación desarrollada en el Reino Unido.

Más recientemente, el trabajo en Sudáfrica ha orientado la reflexión sobre las literacidades académicas en el Reino Unido, al teorizar sobre la escritura de estudiantes y académicos en el actual contexto de globalización e internacionalización, planteando preguntas sobre lo que [Blommaert \(2010\)](#) llama “recursos situados” en una educación superior contemporánea basada en políticas neoliberales de globalización. Dentro del contexto de globalización y movilidad de estudiantes y académicos y de sus recursos semióticos, el *riesgo* se destaca como una dimensión muy significativa para la agencia, la escritura y la producción de

conocimiento: ¿Qué se desea –y se puede– decir por escrito? ¿Con qué recursos semióticos? ¿Cuáles son las consecuencias para las personas, los equipos de investigación, las instituciones y las naciones? (Ver, por ejemplo, [Thesen y Cooper, 2014](#)).

## Literacidades académicas: la búsqueda de una transformación

La epistemología del lenguaje y la literacidad como práctica social en el enfoque de literacidades académicas ha estado orientada desde su inicio por una ideología de la transformación. Por supuesto, qué se entiende exactamente por “transformación” es un tema de debate vigente (ver, por ejemplo, las diferentes perspectivas de Harrington, Lea, Lillis y Mitchell, citados por [Lillis et al., 2015](#), pp. 8-17), y tiende a ser interpretado de diferentes maneras en diferentes contextos geohistóricos (ver, por ejemplo, [Thesen y Van Pletzen, 2006](#), para Sudáfrica). Pero, en términos generales, en el enfoque de literacidades académicas, el concepto de “transformación” se usa para señalar un contraste con la orientación normativa dominante en la escritura académica (y de hecho en la escritura en general; ver [Lillis, 2013](#)), que pone el énfasis en la(s) lengua(s) estándar –noción relativamente estática de convenciones académicas– y en el imperativo de socializar (explícita o implícitamente) a los estudiantes en prácticas dictadas por regímenes de evaluación cada vez más rígidos ([Lillis, 2018](#)). Una posición transformadora implica preguntarnos por el valor intelectual de las convenciones y orientaciones hacia el lenguaje y la literacidad que predominan en la escritura académica, así como por las formas en que estas estructuran las oportunidades de *participación* en la academia, y no solo de acceso a ella.

En términos de orientación en la investigación de la escritura, la transformación puede resumirse como un desplazamiento que va desde una mirada concentrada única o primordialmente en el texto –lo que Horner llama el “sesgo textualista” (1999)– hacia el estudio etnográfico de las prácticas. Los

métodos adoptados en el enfoque de literacidades académicas generalmente implican una combinación de observación de las prácticas que rodean la producción de textos (en lugar de centrarse únicamente en los textos escritos) y de las perspectivas de los participantes sobre los textos y prácticas.

La transformación, en relación con la pedagogía y la formulación de políticas, conlleva desafíos particulares porque, como docentes/investigadores, estamos necesariamente inmersos en los regímenes de evaluación que a menudo criticamos. Con el fin de subrayar la innegable importancia que tienen tanto lo normativo como lo transformador, incluyo aquí un extracto de un artículo que Mary Scott y yo escribimos hace alrededor de 15 años:

La postura ideológica hacia el objeto de estudio en lo que llamamos enfoque de literacidades académicas puede describirse como explícitamente *transformadora* antes que *normativa*. Un enfoque normativo –evidente, por ejemplo, en gran parte del trabajo de inglés con fines académicos– puede resumirse como basado en los mitos educativos que describe Kress (2007): la homogeneidad de la población estudiantil, la estabilidad de las disciplinas y la unidireccionalidad de la relación profesor/alumno. En línea con estos mitos, se ve un interés por “identificar e inducir”: el énfasis está en identificar las convenciones académicas –en uno o más niveles de gramática, discurso o estructura retórica, o género– y en (o con el objeto de) explorar cómo se puede enseñar a los estudiantes para que se hagan competentes o “expertos”, así como en desarrollar materiales sobre esa base (para ejemplos, ver Flowerdew, 2000; Swales y Feak, 2004). En cambio, *un enfoque transformador comparte el interés en dichas cuestiones, pero además implica*: a) ubicar las convenciones en relación con tradiciones específicas (ya ampliamente cuestionadas) de producción de conocimiento; b) indagar las perspectivas de los escritores (ya sean estudiantes o profesionales) sobre las formas en que tales convenciones afectan la creación de significado; c) explorar formas alternativas

de creación de significado en la academia; en particular, considerando los recursos que los escritores (estudiantes) traen consigo al ingresar en ella. (Lillis y Scott, 2007, pp.12-13, énfasis agregado).

Las críticas al enfoque de literacidades académicas a menudo parecen: a) ignorar el hecho de que los docentes/investigadores de este campo se involucran (nos involucramos) necesariamente con prácticas normativas como parte de su (nuestro) trabajo diario en la academia (evidente también en las publicaciones, como se mencionó anteriormente; véase además, por ejemplo, Coffin *et al.*, 2002); b) desconocer que un enfoque transformador es necesario no solo para comprender las prácticas y los deseos de los escritores, sino también para habilitar espacios de creación de significado/conocimiento. También hay cierta confusión, por parte de algunos críticos del abordaje de literacidades académicas, entre el *texto* y lo *textualista*, y algunos investigadores entienden la crítica al textualismo (anteriormente mencionada) como una presunta falta de interés por los textos (por ejemplo, Wingate y Tribble, 2012). La preocupación por la escritura académica implica necesariamente una preocupación por esta escritura como producto textual, pero como un producto textual inserto en (y constitutivo de) una práctica social específica.

Pero, por supuesto, es un desafío desarrollar formas de trabajar con la escritura académica que hagan efectiva una orientación transformadora en el diseño curricular y la enseñanza. Algunos ejemplos de docentes/investigadores que están trabajando con el enfoque de literacidades académicas para implementar una postura transformadora, además de normativa, se pueden encontrar en un libro de acceso abierto, que surgió en respuesta directa a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa “en la práctica” trabajar con el enfoque de literacidades académicas?
2. ¿Cómo se puede concretar en la(s) práctica(s) el enfoque transformador que se defiende en la teorización de literacidades académicas?

3. En el desarrollo de un enfoque transformador, ¿cómo el trabajo en literacidades académicas podría apelar productivamente a otros enfoques de la escritura y combinarse con ellos?

La frase “trabajar con” se utiliza para subrayar que el enfoque de literacidades académicas es una heurística y un recurso para la praxis (como lo plantean, por ejemplo, [Giménez y Thomas, 2015](#)) y no un programa definido para ser implementado en una política educativa o pedagogía. Como argumenta [Tuck \(2012\)](#),

El enfoque de literacidades académicas, a pesar de ser liderado por docentes en ejercicio, nunca se ha dedicado a desarrollar pautas pedagógicas y guías, sino a crear un espacio de diseño para “el cuestionamiento y el cambio” ([Mitchell y Evison, 2006](#)), un enfoque crítico y dialógico que puede ubicarse dentro de un rango de diferentes espacios institucionales y curriculares. (p. 116)

Y, como expresa [Mitchell \(2015\)](#), este es un espacio de diseño que siempre está abierto a nuevos cuestionamientos: “los objetivos transformadores nunca se dan por terminados; al estar social, política e ideológicamente construidos, lo que cuenta como ‘bueno’ o ‘mejor’ siempre puede ser –y es correcto que así sea– objeto de nuevas revisiones” (p. 17).

Las contribuciones que componen el libro *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* ([Lillis et al., 2015](#)) incluyen el trabajo de 61 académicos de 11 contextos nacionales y una amplia gama de campos disciplinarios –que incluyen medicina, ingeniería, fotoperiodismo, enfermería, economía– tanto de pregrado como de grado y posgrado. Las contribuciones, muy diversas, ilustran las formas en que distintos docentes/investigadores están trabajando con las literacidades académicas como praxis, y se organizan en cuatro secciones principales: “transformar las pedagogías de la escritura y la lectura

académicas”; “transformar el trabajo de enseñar”; “transformar los recursos, los géneros y la práctica semiótica” y “transformar los marcos institucionales de la escritura académica” ([Lillis et al., 2015](#)).

### **Literacidades académicas: mantener un espacio crítico en regímenes fuertemente evaluativos**

Para concluir esta breve síntesis, quiero argumentar que el enfoque de literacidades académicas proporciona un espacio para explorar, comprender y cuestionar qué significa hacer escritura académica/ser un escritor académico en la academia contemporánea. Esto implica necesariamente una reflexividad de nuestra parte para cuestionar nuestros supuestos y prácticas, así como nuestros firmes fundamentos disciplinares y pedagógicos (ver, por ejemplo, [Turner, 2012](#)). Puede resultar incómodo habitar este espacio: desde mi experiencia, no lo es cuando se trabaja con estudiantes/escritores que parecen apreciar la oportunidad de debatir abiertamente, por ejemplo, sobre las convenciones y sus sentimientos sobre ellas, mientras –al mismo tiempo– se trabaja dentro de esas convenciones o se explora dónde es posible tensionar sus límites. Pero sí puede ser incómodo cuando las prácticas académicas se abordan con rigidez, lo que puede conducir, con demasiada facilidad, a la aceptación de los regímenes evaluativos en los que trabajamos como si estos fueran, sin discusión, válidos y pertinentes. Esto no es sorprendente. En todos los dominios, las orientaciones rígidas hacia la escritura –*lo que la escritura debería ser*, es y *hace*– siguen siendo muy poderosas (ver [Lillis y McKinney, 2013](#)).

La creación de espacios de cuestionamiento en relación con el trabajo académico, incluida la escritura, sigue siendo importante en una educación superior que actualmente está dominada por una agenda neoliberal caracterizada por la “marketización” de todos los aspectos del trabajo académico –incluido el trabajo en torno a la escritura (ver discusión de [Neculai, 2018](#))– y por un tipo

particular de globalización, en la que una mayor diversidad de personas, experiencias y prácticas semióticas no se corresponde con una mayor valoración de la diversidad, sino con sistemas de evaluación cada vez más rígidos (de estudiantes y de académicos como, por ejemplo, el Marco de Excelencia en Investigación [Research Excellence Framework] en el Reino Unido). “Cuanto más veamos el mundo académico –como sistema sociopolítico y económico– como ‘concentrado’ en una industria competitiva unificada, más podemos esperar que prevalezca la mononormatividad ‘racionalizada’” (Blommaert y Horner, 2017, p. 14).

Como docentes/investigadores que trabajamos dentro de la institución académica, interesados no solo en enseñar las reglas del juego, sino en cuestionar cómo estas reglas habilitan o restringen determinados tipos de conocimiento y participación, habitamos necesariamente un espacio transformador –y normativo–. Esto recuerda de alguna manera la distinción de Stuart Hall entre el trabajo “académico” y lo que él llama trabajo “intelectual fatalmente serio”: el primero es necesariamente conservador y ancla nuestra enseñanza e investigación a las estructuras, prácticas e ideologías institucionales; el segundo es necesariamente abierto, un espacio crítico donde siempre estamos luchando por comprender, teorizar y actuar; siempre, para usar las palabras de Hall (1992), “forcejeando con los ángeles” (p. 281).

Como docentes/investigadores que participamos en la academia, tenemos la responsabilidad de posibilitar a los escritores una práctica exitosa de la escritura académica dentro de las convenciones retóricas existentes –es decir, de trabajar dentro de lo que Worsham, en línea con Hall, describe como “los objetivos e intereses relativamente estrechos y controlados de una determinada disciplina” (Worsham y Olson, 2003, p. 7)–. Sin embargo, también tenemos la responsabilidad de explorar cómo las convenciones que históricamente han sido dominantes y alternativas habilitan y restringen diferentes formas de trabajo intelectual, emocional, estético y ético, y por tanto, formas particulares de participación

en las prácticas de producción de conocimiento. La manera en que nos vemos a nosotros mismos y representamos nuestras identidades como escritores académicos, investigadores y docentes moldeará las oportunidades de escritura y creación de significado de aquellos con quienes trabajamos: estudiantes y colegas. Para mí, el trabajo dentro de y entre lo normativo y lo transformador es una parte inextricable de mi identidad y mi existencia académico-intelectual.

## Referencias bibliográficas

- Angelil-Carter, S. (ed.) (1998). *Access to success. Literacy in academic texts*. Ciudad del Cabo: University of Cape Town Press.
- Ávila-Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in hispanic Latin America: intertextual dynamics intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (ed.), *The dialogic imagination. four essays by M. Bakhtin* (pp. 259-422). Trad. C. Emerson y M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Trad. C. Emerson. Manchester: Manchester University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. y Horner, B. (2017). Mobility and academic literacies: an epistolary conversation. *London Review of Education*, 15(1), 2-20. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.02>.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Trad. R. Nice. Cambridge: Polity Press.
- Candlin, C. y Hyland, K. (eds.) (1999). *Writing: texts, processes and practices*. Londres: Longman.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 18(57), 355-381.
- Coffin, C. y Donohue, J. (eds.) (2012). Contributions from systemic functional linguistics and academic literacies. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 1-78.

- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. y Swann, J. (2002). *Teaching academic writing: a toolkit for higher education*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.008>.
- Coleman, L. (2012). Incorporating the notion of recontextualisation in academic literacies research: the case of a South African vocational web design and development course. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 325-338. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.631519>.
- Coleman, L., (2016). Asserting academic legitimacy: the influence of the University of Technology sectoral agendas on curriculum decision-making. *Teaching in Higher Education*, 21(4), 381-397. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1155548>.
- Delcambre, I. y Donohue, T. (2015). What's at stake in different traditions? Les Littéracies Universitaires and Academic Literacies. En T. Lillis, K. Harrington, M., Lea y S. Mitchell (eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* (pp. 227-236). Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>
- English, F. (2011). *Student writing and genre: reconfiguring academic knowledge*. Londres: Bloomsbury.
- Freire, P. (1970/1994). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimenez, J. y Thomas, P. (2015). A framework for usable pedagogy: case studies towards accessibility, criticality and visibility. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell (eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* (pp. 29-44). Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Parlor Press, Perspectives on Writing Series. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis>.
- Goodfellow, R. y Lea, M. R. (2007). *Challenging e-learning in the university: a literacies perspective*. Maidenhead, Berkshire: Society for Research into Higher Education/Open University Press/McGraw Hill.
- Haggis, T. (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into 'approaches to learning' research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29(1), 89-104. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192032000057401>.
- Hall, S. (1992). Cultural studies and its theoretical legacies. En L. Grossberg, C. Nelson y P. Treichler (eds.), *Cultural studies* (pp. 277-294). Nueva York/Londres: Routledge.
- Harvey, S. y Stocks, P. (2017). When arts meet enterprise: transdisciplinarity, student identities and EAP. *London Review of Education*, 15(1), 50-62. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.05>.
- Harwood, N. y Hadley, G. (2004). Demystifying institutional practices: critical pragmatism and the teaching of academic writing. *English for Specific Purposes*, 23(4), 355-377. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.08.001>.
- Higher Education Statistics Agency (HESA) (2018). *Higher Education Student Statistics: UK, 2016/17-Student numbers and characteristics*. Recuperado de <https://www.hesa.ac.uk/news/11-01-2018/sfr247-higher-education-student-statistics/numbers>
- Horner, B. (1999). The birth of basic writing. En B. Horner y M. Lu (eds.), *Representing "the other": basic writers and the teaching of basic writing* (pp. 3-29). Urbana: NCTE.
- Horner, B. y Lu, M (1999). *Representing "the other": basic writers and the teaching of basic writing*. Urbana: NCTE.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C. y Smith, J. (2009). *Improving learning in college: rethinking literacies across the curriculum*. Londres: Routledge.
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (eds.) (1999). *Student writing in the university: cultural and epistemological issues*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Kapp, R. (2012). Students' negotiations of English and literacy in a time of social change. *Journal of Advanced Composition*, 32(3-4), 591-614.
- Lea, M. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756. DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>.

- Lea, M. y Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36(4), 377-395. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075071003664021>.
- Lea, M. y Stierer, B. (eds.) (2000). *Student writing in higher education: new contexts*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Lea, M. y Stierer, B. (2009). Lecturers' everyday writing as professional practice in the university as workplace: new insights into academic literacies. *Studies in Higher Education*, 34(4), 417-428. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070902771952>.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions'. *Language and Education*, 11(3), 182-199. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500789708666727>.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. (2006). Moving towards an academic literacies pedagogy: dialogues of participation. En L. Ganobscik-Williams (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models* (pp 30-45). Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Lillis, T. (2011). Legitimizing dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication. *Arts and Humanities in Higher Education* 10(4), 401-432. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022211398106>.
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Lillis, T. (2014). Academic literacies. En C. Leung y B. Street (eds.), *Routledge handbook of english language studies* (pp. 361-375). Londres: Routledge.
- Lillis, T. (2018). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81. DOI <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree>
- Lillis, T. (s. f.). Literacidades académicas: ¿Intereses locales, preocupaciones globales?/Academic Literacies: local interests, global concerns? En N. Ávila Reyes (ed.), *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario/Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic Exchange*. En prensa.
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2015). The politics of English, language and uptake: the case of international academic journal article reviews. *AILA Review*, 28, 127-150.
- Lillis, T. y McKinney, C. (eds.) (2013). Special Issue: Writing. *Journal of Sociolinguistics* 17(4). DOI: <https://doi.org/10.1111/josl.12046>.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Lillis, T. y Tuck, J. (2015). Academic literacies: a critical lens on writing and reading in the academy. En K. Hyland y P. Shaw (eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 30-43). Londres/Nueva York: Routledge.
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. y Mitchell, S. (eds) (2015). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>
- Lillis, T., McMullan, J. y Tuck, J. (2018). Gender and academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 32, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.003>
- McKenna, C. (2012). Digital texts and the construction of writerly spaces: academic writing in hypertext. *Pratiques: Littéracies universitaires: Nouvelles perspectives*, 153(4), 211-229.
- McKenna, C. (2015). Digital writing as transformative: instantiating academic literacies in theory and practice. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell (eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* (pp. 317-325). Colorado: Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>
- McMullan, J. (2017). Becoming a researcher: re-inventing writing spaces. *Journal of English for Academic*

- Purposes*, 32, 21-31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.005>.
- Mitchell, S. (2015). Open-ended transformation: ethnographic lens and a suspicious tendency. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell (eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*, (pp. 227-236). Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>.
- Mitchell, S. y Evison, A. (2006). Exploiting the potential of writing for educational change. En L. Ganobcsik-Williams (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models* (pp. 68-84). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Neculai, C. (2018). On the privatisation of academic writing development: a post-EATAW 2017 Provocation. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 1-10. Recuperado de <http://e-learning.coventry.ac.uk/ojs/index.php/joaw/article/view/531>
- Paxton, M. y Frith, V. (2014). Implications of academic literacies research for knowledge making and curriculum design. *Higher Education*, 67(2), 171-182. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9675-z>.
- Rai, L. (2004). Exploring literacy in social work education: a social practices approach to student writing. *Social Work Education*, 23(2), 149-162. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261547042000209170>.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in "academic literacies" and "writing across the curriculum": approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a changing world* (pp. 395-423). Fort Collins: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/genre/>
- Scollon, R. y Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood: Ablex.
- Scott, M. (ed.) (2017). Special issue: academic literacies *London Review of Education*, 15(1). Recuperado de <https://www.ingentaconnect.com/content/ieop/clre/2017/00000015/00000001>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1996). Academic literacies. En J. Baker, C. Clay y C. Fox (eds.), *Challenging ways of knowing in English, mathematics and science*. Londres: Falmer Press.
- Thesen, L. (1997). Voices, discourse and transition: In search of new categories in EAP. *TESOL Quarterly*, 31(3), 487-511. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587835>.
- Thesen, L y Cooper, L. (eds.) (2014). *Risk in academic writing. Postgraduate students, their teachers and the making of knowledge*. Bristol: Multilingual Matters.
- Thesen, L. y Van Pletzen, E. (eds.) (2006). *Academic literacy and the languages of change*. Londres: Continuum.
- Tuck, J. (2012). Academic literacies: débats et développements actuels. *Recherches en Didactiques, Les Cahiers Théodile*, 14, 159-173.
- Tuck, J. (2018). *Academics engaging with student writing: working at the higher education textface*. Londres: Routledge.
- Turner, J. (2011). *Language in the academy. Cultural reflexivity and intercultural dynamics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Turner, J. (2012). Academic literacies: providing a space for the socio-political dynamics of EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 17-25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.007>.
- Turner, J. (2018). *On writtenness. The cultural politics of academic writing*. Londres: Bloomsbury.
- Universities UK (2017). *Patterns and trends in UK higher education*. Recuperado de <https://www.universitiesuk.ac.uk/facts-and-stats/data-and-analysis/Documents/patterns-and-trends-2017.pdf>
- Wingate, U. y Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for academic purposes/Academic literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>.

- Worsham, L. y Olson, G. (2003). Introduction. En L. Worsham y G. Olson (eds.), *Critical intellectuals on writing*. Albany: State University of New York Press.
- Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?": literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: Siglo XXI/CREFAL.

