

Artículo de reflexión



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Firmar en nombre propio. Representaciones de jóvenes universitarios sobre la escritura académica

Signing on One's Own Behalf. Representations of Young University Students about Academic Writing

Diela Bibiana Betancur* 

Resumen

Este artículo de reflexión se deriva de una investigación doctoral. En él me propongo comprender las representaciones subjetivas que tienen algunos jóvenes universitarios de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia sobre la escritura académica, a la luz de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), como campo teórico que dialoga con perspectivas decoloniales en educación. De igual manera, vinculo las reflexiones de este trabajo al concepto de transmisión como un proceso que implica legar una herencia cultural, al mismo tiempo que habilita su transformación. En términos metodológicos, la investigación responde a un estudio colectivo de casos como estrategia que permite reunir una comprensión de lo singular, en unas coordenadas culturales e institucionales. Los resultados permiten comprender las incomodidades, pero también las posibilidades que a estos jóvenes les ha generado la escritura académica en sus convenciones, géneros discursivos predominantes y alternativos, y en la posibilidad de implicarse o no subjetivamente en ellos; representaciones que los enfrenta con el deseo, la demanda o el temor de firmar en nombre propio.

Palabras clave: estudiante universitario, escritura académica, literacidad académica, Nuevos Estudios de Literacidad, representación subjetiva.

Abstract

This reflection paper is derived from doctoral research. In it, I strive to understand the subjective representations that some young university students of the Degree in Literature and Spanish Language from the University de Antioquia have about academic writing in light of the New Literacy Studies (NEL), a theoretical field that dialogues with decolonial perspectives in education. Likewise, I establish a link between the reflections of this work and the concept of transmission as a process that implies bequeathing cultural heritage and enabling its transformation at the same time. In methodological terms, this research responds to a collective-case study as a strategy that allows gathering an understanding of singularity in cultural and institutional coordinates. The results allow understanding discomforts, but also the possibilities that academic writing has generated for these young people in terms of its conventions, its predominant and alternative discursive genres, and the possibility of being subjectively involved in them or not. These representations confront them with the desire, demand, or fear of signing on their own behalf.

Keywords: university students, academic writing, academic literacy, New Literacy Studies, subjective representation.

* Magíster en Investigación Psicoanalítica. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: diela.betancur@udea.edu.co

Introducción

Los géneros de escritura, sus convenciones, estilos, estructuras y temáticas (Bajtín, 1999) cambian en cada comunidad disciplinar y los estudiantes universitarios se ven en la necesidad de apropiarse de estas formas discursivas a través de las cuales aprenden conceptos y conocimientos de las áreas de estudio que pasan por el lenguaje mismo de las disciplinas. Este lenguaje “es, esencialmente, un cuerpo de conceptos que nos habilita a ver y pensar el mundo de una manera distinta y más precisa, al menos desde el punto de vista de las respectivas teorías” (Hernández, 2018, pp. 794-795). Esto implica que la escritura académica supone la apropiación de discursos y prácticas que, por un lado, son lingüísticas y cognitivas, y por el otro, ideológicas y culturales.

En tanto la escritura no es independiente al estudio de las disciplinas (Carlino, 2004; Vargas, 2020), las representaciones subjetivas sobre la escritura académica permiten revelar una manera particular de entender la literacidad académica en el contexto específico de los programas universitarios, cada uno de los cuales supone una construcción disciplinar que acontece como respuestas a las prácticas, discursos, experiencias y representaciones que en ellos circulan (Moje, 2010).

Ahora bien, en el contexto de formación de maestros de lengua y literatura, la escritura no es solo una mediación del conocimiento, no es solo una práctica académica que realizan los estudiantes en aras de apropiarse los saberes disciplinares y pedagógicos, sino que es, de manera relevante, un objeto de estudio, de reflexión y de enseñanza. ¿Cuáles son las representaciones subjetivas que sobre la escritura académica tienen algunos jóvenes universitarios que se forman como maestros de lengua y literatura y qué incidencia tiene su formación en ellas? Esta es la pregunta que orienta los desarrollos de este artículo.

En consecuencia, el propósito de esta reflexión es comprender las representaciones subjetivas de algunos jóvenes universitarios sobre la escritura

académica a la luz de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) como campo teórico que dialoga con perspectivas decoloniales en educación y que pongo en relación con el concepto de transmisión. Los NEL representaron en 1980 en el mundo anglosajón un giro en la manera de entender la lectura y la escritura, dejando de asumirse como habilidades psicológicas individuales para ser comprendidas como prácticas sociales (Hernández, 2019). Desde esta perspectiva, la escritura académica es concebida como una práctica que está atravesada por valores sociales, históricos y culturales, por perspectivas epistemológicas, dimensiones identitarias y relaciones de poder (Zavala, 2009).

Desde el enfoque de los NEL se reconoce una pluralidad de formas de usar el lenguaje en sociedad, en diálogo con una diversidad de saberes y prácticas discursivas. De esta manera se entiende que los discursos académicos no son neutrales, ni objetivos, sino que responden a “la naturaleza institucional de lo que cuenta como conocimiento en cualquier contexto académico específico” (Street, 2010, p. 545) (traducción propia). Para el caso de las universidades latinoamericanas, este conocimiento es de orden eurocéntrico y moderno (Carvalho, y Flórez, 2014, p. 132), tributario de una epistemología objetivante, racional y científica (Zavala, 2009). Las instituciones de educación superior validan unos saberes derivados de la tradición occidental que tienen como punto de anclaje la racionalidad, la objetividad, la impersonalidad; e invisibilizan otros, vinculados con la afectividad, la subjetividad¹, la intuición, la corporalidad, o con saberes populares, indígenas, campesinos, afros, entre otros.

El reconocimiento de la pluralidad de discursos y saberes, así como de los criterios sociales e históricos de su construcción, validación y circulación, se constituyen en un punto de encuentro entre los NEL y la perspectiva decolonial, en la medida en

¹ A propósito de ello, Jacques Lacan enfatiza en “el saber psicoanalítico como irreductible al conocimiento científico, neutral y despersonalizado, justamente por estar siempre anclado en un sujeto y ser siempre transmitido a través de un encuentro directo, en presencia” (citado por Carvalho y Flórez, 2014, p. 133).

que ambas propenden por una ecología de saberes, discursos, géneros, que ponga en relación los saberes históricamente marginados de las universidades con los conocimientos académicos².

La posibilidad de acoger, reconocer y dialogar con saberes otros, así como su apertura a diversos modos discursivos, me lleva a considerar el lugar de la *transmisión*, un concepto que no condena a un sujeto a la repetición, sino que le ofrece un soporte identitario para construir y consentir la diferencia (Diker, 2004). Si la educación entraña esta tensión entre la reproducción y la creación, entre el encargo social de aprender ciertos saberes y la resistencia que ello pueda representar, el concepto de *transmisión* logra zanjar esta tensión en la medida en que supone no solo legar una herencia, sino más aún habilitar una reinención. De esta manera, la transmisión implica compartir la experiencia del mundo (Petit, 2015), compartir lo sensible (Frigerio, 2004), comunicar un saber y una relación con lo que se ignora; y darles lugar a las búsquedas subjetivas. En suma, la transmisión se juega entre “asegurar el traspaso y habilitar al mismo tiempo que se haga con lo traspasado otra cosa” (Diker, 2004, p. 225).

Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2008) no solo proponen otra semántica para el concepto de *transmisión*, sino que plantean también algunas aproximaciones a las representaciones. Para estas autoras, las representaciones constituyen un conjunto de percepciones, expectativas y apreciaciones sobre el mundo social. Estas se conciben, de un lado, como orientaciones para entender el mundo y, del otro, como criterios de comportamiento y práctica social. Ello significa que a través de las representaciones tenemos unas ideas preconcebidas acerca de lo que se espera de los otros y de nosotros mismos, de los espacios de interacción,

de las posiciones sociales, de las reglas de comportamiento. En este orden de ideas, las representaciones orientan nuestro tránsito por el mundo, indicándonos qué mirar, cómo nombrar, cómo actuar y, para nuestro caso, qué escribir, cómo escribir, para quién escribir.

Las representaciones son producciones culturales e históricas, por tanto, sociales y objetivas, así como individuales y subjetivas. Que sean sociales y objetivas indica que no son producidas individualmente, antes bien, ellas suponen un consenso social, es decir, existen independientemente del sujeto y se pueden reconocer por fuera de los individuos. De igual manera, ello implica que las representaciones –que dan lugar a sistemas de clasificación– son producto de luchas de poder entre distintos grupos que buscan imponer su cosmovisión. En tanto producto social, las representaciones se interiorizan en procesos de socialización y terminan siendo los lentes a través de los cuales se observa el mundo y se participa en él. Gran parte de esta internalización se produce de manera inconsciente y pocas veces se explicitan o reconocen en los intercambios sociales. Sin embargo, es importante señalar que, lejos de mostrar la realidad tal cual es, las representaciones son productivas, es decir, “contribuyen a producir la realidad que representan” (Frigerio y Diker, 2008, p. 47).

Ahora bien, de manera particular me interesa la dimensión subjetiva; por ello, hablo de representaciones subjetivas como unas “representaciones íntimas y singulares, producto de los modos particulares como [las personas] han interpretado sus vivencias, las cuales no son necesariamente fruto de una interpretación colectiva de la realidad” (Mejía, 2019, p. 15). De este modo, la comprensión frente a las representaciones subjetivas pasa por reconocer que el sujeto se estructura a partir de un saber inconsciente y de rasgos culturales; que adviene al mundo humano por el lenguaje, aunque el lenguaje no logre significarlo todo; que se configura a partir de respuestas, decisiones y resignificaciones conscientes e inconscientes; y que es permeado por la palabra del Otro (con mayúscula

2 Este diálogo de saberes o ecología discursiva se puede reconocer en la experiencia “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico”, llevado a cabo en algunas universidades brasileñas y colombianas. En el marco de este proyecto se reconoce que “las cosmovisiones indígenas, afro y populares, confinadas a la condición de objetos de estudio de las ciencias sociales, en especial de la antropología, pasan a ser fuente de saber en un intercambio que potencia la creatividad, lo genuino y la alegría por aprender” (Carvalho, y Flórez, 2014, p. 141).

inicial) –que, para el psicoanálisis, es la representación de figuras de la ley, de la cultura y el lenguaje (Soler, 2007)–.

En el caso de la escritura académica, algunos trabajos cuestionan las representaciones sobre esta como un hecho natural (Zavala, 2009, 2011; Ortiz-Casallas, 2015), objetivo, teórico, formal (Soler, 2013; Castro-Gómez, 2007; Ortiz-Naranjo, 2013), justo, impersonal y razonable (Sito y Kleiman, 2017; Sito, 2016). Algunos de estos trabajos se ocupan de pensar las dificultades, los retos y las invenciones que acontecen en el propósito que supone el acceso y la apropiación del discurso académico por parte de muchos universitarios y, más aún, cuando se trata de estudiantes provenientes de comunidades étnicas minoritarias (Zavala, 2009; Soler, 2013; Sito, 2016); de igual manera, cuestionan las lógicas naturalizadas del discurso académico que generan unas convenciones que poco se problematizan, pero a las que los estudiantes universitarios deben acogerse en un proceso que a veces representa incomodidad. Y si genera incomodidad es porque la literacidad está vinculada con la identidad y el afecto. Estos nuevos enfoques en la investigación de prácticas de escritura en contextos universitarios representan un aporte importante para comprender este fenómeno desde la propia voz de los estudiantes y reconocer a través de ella, sus perspectivas, luchas, travesías, resistencias y, para el caso particular de este estudio, sus representaciones subjetivas.

Metodología: un abordaje desde el estudio colectivo de casos

Esta investigación se ampara en el paradigma hermenéutico, por cuanto busca describir, interpretar y comprender las representaciones subjetivas de jóvenes universitarios respecto a la escritura académica. Dilthey definía la hermenéutica como “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de los signos sensibles que son su manifestación” (citado por Martínez, 2006, p. 102), pero que necesitan ser comprendidos en

sus conexiones con la vida social y cultural, de allí la importancia de pensar a los jóvenes en su vínculo con la institución universitaria, pero también con la cultura y con la época.

El interés por indagar la singularidad me lleva al estudio colectivo de casos, como la estrategia de investigación más pertinente para abordar esta relación. Esta estrategia implica renunciar a establecer principios generales o universales, para profundizar en algunos casos que redunden “en la construcción de un conocimiento que reúna lo individual y lo cultural en un espacio único” (Galeano, 2004, p. 69).

El método de estudio se basó en entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas como un modo de conversación permitieron conocer los registros, los sentidos, las representaciones, las historias que van dando cuerpo al texto de la experiencia. Fueron entre dos y tres entrevistas a cada joven, para un tiempo de grabación que osciló entre tres y cinco horas. Cada entrevista fue transcrita y analizada desde los propios dichos de los jóvenes, de tal manera que a partir de su decir emergiera un saber en relación con la escritura académica. En este orden de ideas, los conceptos se pusieron en función de sus palabras y no al contrario.

Este artículo se deriva del análisis de seis casos de estudiantes universitarios, cuatro hombres y dos mujeres, todos estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, que cursan entre el quinto y el décimo semestre de formación. Para preservar su identidad e intimidad, los seis jóvenes referenciados en este estudio son nombrados bajo seudónimos, a saber, Gabriel, Michael, Adrián, Sara, Andrea y Esteban. Sus edades oscilan entre los 21 y los 26 años. Cuatro de ellos se constituyen en la primera generación en formarse profesionalmente. Los otros dos tienen hermanos mayores con formación universitaria en curso. En todos los casos sus padres no cuentan con título universitario.

Todos estos jóvenes llegan a la universidad con experiencias previas muy ricas en relación con el lenguaje y la escritura, lo que nos recuerda que

no solo son estudiantes, sino, ante todo, sujetos culturales que establecen una relación con la palabra escrita antes y por fuera del ámbito académico. De sus trayectorias de vida es valioso señalar la relación que cada uno de ellos tiene con formas poéticas, literarias o íntimas, algunas previas a su elección profesional, lo que quizás fue uno de los factores que influyó en la decisión de formarse como maestros de lenguaje. Gabriel y Adrián ingresaron a su formación queriendo ser escritores; Michael lo hizo mediado por unas prácticas vitales de escritura íntima; Andrea, Sara y Esteban, impulsados por el llamado de la vocación de maestros (Zambrano, 2007). Todos responden a las demandas de la escritura académica de una manera singular, con los recursos que han construido previamente y con las comprensiones que les permiten habitar su formación en el campo pedagógico y literario.

Entre las incomodidades y las posibilidades de la escritura académica

“La lupa puesta en el puño”

Un texto académico contiene muchas voces: “contiene las voces de las autoridades que el autor cita y también contiene la voz del autor que aparece en relación con estas otras voces, como un *solo* que está respaldado por un coro” (Bougey, citado por Zavala, 2009, p. 351). Esta dialogicidad del discurso académico es uno de los rasgos mismos del lenguaje en sus formas orales o escritas (Bajtín, 1999). A ello también se refiere Lacan cuando dice que el lenguaje se inscribe en el campo del Otro, es decir, el proceso de humanización supone aprender a hablar la lengua del Otro inscrita en la cultura, que comporta una demanda para que el niño hable “asumiendo el nombre que el Otro le diera” (Braunstein, 2006, p. 57).

Así, frente al carácter dialógico, teórico o citacional del discurso académico, los jóvenes experimentan posiciones diversas que van desde la contrariedad e indisposición que a unos les genera

“aprender a hablar la lengua del Otro”, hasta la relativa comodidad con que otros se apropian de esta forma del discurso académico. Zavala (2009, 2011) en sus estudios ha puesto de presente esta situación en lo que corresponde a los conflictos epistémicos, identitarios y políticos a los que se ven enfrentados estudiantes de comunidades indígenas del Perú que llegan al ámbito universitario. Si bien en los casos presentados por Zavala se comprende la tensión que genera el encuentro de dos maneras distintas de asumir la construcción de saber, el lenguaje y los vínculos comunitarios, es interesante reconocer que estas tensiones las viven también jóvenes en las ciudades que no necesariamente pertenecen a una comunidad étnica o racial.

Michael, por ejemplo, señala: “Me he encontrado esa barrera, esa tensión de que el profe no quiere escuchar lo que yo digo. Él quiere escuchar lo que el autor dice y eso cualquiera lo puede hacer” (Comunicación personal, 26 de junio del 2019). Si una barrera limita y delimita impidiendo el paso de algo, para este joven lo que no circula en algunas prácticas de escritura académica es su propio pensamiento. La barra que se pone entre su voz y la escucha de su profesor tiene un cobro de peaje y este implica pagar con las palabras de otros, precio que le incomoda y ante el cual resiste. En sus representaciones, la bibliografía “condiciona a que no pensemos por nosotros mismos [...] entonces a veces esa bibliografía como que no deja que la escritura sea la tuya sino la del autor” (Michael, comunicación personal, 26 de junio del 2019). Este joven revela una tensión importante en la escritura académica entre la reproducción y la creación; entre la repetición de ideas y la posibilidad de pensar por sí mismo; entre la educación como legado del pasado y la necesidad de pensar el presente. Él reconoce en la universidad una fuerte inclinación por la primera y una presencia tímida de la segunda.

Por su parte, Adrián, quien también expresa incomodidad por las formas de la citación, enuncia:

A veces siento que cuando uno llega a cierta idea, a uno le exigen como ponerle un apellido, un nombre a esa idea; y si uno llega a esa idea sin conocer ni siquiera a ese autor, se encuentra con que esa idea es ajena [...] que eso que uno estaba pensando en su cabeza le pertenece a otro. Entonces muy tenaz tener que ceder y ceder eso. (Comunicación personal, 16 de diciembre del 2019)

Adrián señala que en el contexto académico hay una “lupa puesta en el puño” (comunicación personal, 10 de noviembre del 2019), una desconfianza en lo que los estudiantes universitarios pueden pensar, una vigilancia que les hace siempre deudores del Otro y siempre recelosos de sí. Frente al lugar de la creación, conviene evocar la conversación que Serres sostiene con [Alain Finkielkraut \(2012\)](#) en la que critica el carácter citacional de algunos géneros del discurso académico que ahogan el propio pensamiento en función de un despliegue de citas, y la propia inventiva en aras de la acumulación de saber. Para este filósofo “si usted le quiere enseñar cada vez a la nueva generación el antiguo mundo, usted la bloquea completamente, ella ya no inventará” ([Finkielkraut, 2012](#)), de allí que su propuesta sea sencilla y modesta al mismo tiempo: escuchar. Escuchar para comprender, para no juzgar, para inventar una nueva palabra. Se trataría, en suma, de levantar la barrera entre la voz del estudiante y el oído del profesor que hace borrosa su voz.

Gabriel, que al inicio de su proceso de formación fue confrontado por plagio por una profesora –aunque él argumenta que no copió de nadie– dice que esta situación lo marcó tanto, que a partir de allí apela a diferentes estrategias y algunas imposturas para salir al paso, como lo narra en la siguiente cita:

Entonces después de ahí, yo dije: “Si usted va a decir algo innovador, olvídense que ya nada es innovador, entonces empieza a buscar a alguien que ya haya dicho más bien lo que usted está pensando

decir”, es mejor así, es más fácil. Ah, bueno, estoy pensando que los árboles son grises, entonces uno pone en Google: “los árboles son grises”, entonces ahí salen todos los autores, “ah, este lo dijo, vamos a citarlo”, y así uno se cura en salud. (Comunicación personal, 18 de septiembre del 2018)

Es una salida por la impostura para responder a la demanda de la citación del Otro académico, una impostura que, según la RAE, es un “engaño con apariencia de verdad”, como una especie de disfraz que disimula, equivoca, confunde. La raíz etimológica de la palabra *disfraz* sería *freza* en el sentido de huellas o pista, “entonces, disfraz sería, primitivamente despistar, borrar las huellas y solo después, desfigurar y cubrir con disfraz” ([Corominas, 1987, p. 217](#)). Podríamos decir, pues, a partir del relato presentado, que Gabriel cubre su palabra con el disfraz de las citas que el Otro le demanda.

Estos jóvenes leen en la universidad una tendencia a la reproducción y ellos se sienten convocados por la creación. La escritura académica tiende a ser una práctica conservadora que sostiene su tradición en unas formas, estilos y principios, pero ellos no se sienten leídos en estas formas que ponen en suspenso su pensamiento para comprender el pensamiento de otros. Ellos defienden la posibilidad de poder enunciarse, de pensar por sí mismos, de crear. En consonancia con esta demanda, vale la pena citar las palabras de [Gregorio Hernández \(2019\)](#), quien se pregunta por las condiciones del acto educativo para favorecer la construcción de una propia voz:

En nuestras sociedades excoloniales (o neocoloniales) nuestro reto como investigadores y educadores del lenguaje es preguntarnos qué tipo de perspectivas teóricas y de pedagogías se necesitan para apoyar a los sectores mayoritarios en su avance socioeducativo y en la construcción de una voz propia; qué tipo de intervenciones y mediaciones les ayudaría a reinventar sus raíces culturales, su

sabiduría nativa, su potencia, su potencial como aprendices, como gente pensante y creativa y como gente capaz de imaginar y decidir sus propios futuros. (p. 382)

Aunque no para todos los estudiantes universitarios este carácter dialógico y estas formas citacionales representan incomodidad, es importante comprender las razones de la resistencia y malestar que enuncian Michael, Gabriel y Adrián para responder a estas convenciones discursivas. Estos jóvenes quieren crear, proponer su voz, buscar las propias pulsaciones en los textos, más allá de la normativa frente a cómo escribir. Ellos quieren crear sin pagar el tributo a la tradición que, a juzgar por lo que plantea Serres, es un asunto generacional. No obstante, conviene recordar que “no existe lo inaugural, como lo muestra Lacan, sino en la conjunción de aquello que insiste con aquello que se presenta como nuevo” (Hassoun, 1996, p. 148). Es decir, que no es posible pensar la existencia humana sin tradición, sin herencias culturales, sin legados históricos. Valdría la pena examinar, entonces, qué matices en la relación con la tradición académica logran construir estos jóvenes que les permita hacerse herederos y, al mismo tiempo, creadores.

Algunas grietas en el terreno encementado de la escritura académica

¿Entonces cuál es la influencia de lo que yo estoy estudiando en lo que yo estoy escribiendo y como es que esa escritura académica [...] también lo va permeando a uno de esa manera que a vos no te da la creatividad?

Gabriel.

(Comunicación personal, 18 de septiembre del 2018)

¿De qué se trataría entonces la transmisión como condición de iniciar algo contando con la tradición? Si bien para los jóvenes entrevistados hay algunos géneros discursivos que representan

incomodidad en el discurso académico, también ellos refieren experiencias valiosas que es importante reconocer. Consideremos, primero, algunas tensiones.

Gabriel enuncia un conflicto importante: como maestro en formación de lengua y literatura, él se encuentra en medio de dos campos, de un lado, estudia la literatura como un saber estético ligado a la creatividad, a la imaginación, a la ficción, a formas sensibles de acercarse al lenguaje; y de otro lado, se encuentra con demandas de la escritura académica más formales, referenciales, objetivas, descriptivas, repetitivas; y ello lo hace sentir profundamente dividido: “te jalan para un lado y te jalan para el otro”, dice.

Este carácter sensible hacia la literatura que permite unas apuestas estéticas y estilísticas, parece ser también una razón que subyace a la incomodidad que plantea Adrián cuando enuncia: “¿A cuántos como a mí no les pasa que no se ven escritos ni pronunciados en un tono académico?” (comunicación personal, 10 de noviembre del 2019). Él señala con ello el carácter homogéneo de la escritura académica que no le permite escribir en la diferencia y darle un lugar a su singularidad. De igual manera, Gabriel entra en tensión con unas formas de escritura académicas que nombra como “mecánicas”, porque en lugar de estimular su creatividad, la coartan, y más cuando debe obedecer a orientaciones cerradas frente a qué y cómo escribir, como cuando le dicen:

Entonces escriba un ensayo, y el ensayo se escribe con este modelo. Escriba una reseña, pero la reseña la tenés que escribir así [...] ya vos tenés que escribir así, tenés que escribir así porque si escribís de otra manera, no, no es correcto. (Gabriel, comunicación personal, 18 de septiembre del 2018)

Allí experimenta una paradoja: él reconoce que la universidad le enseña a escribir, pero al mismo tiempo se siente cohibido porque las orientaciones las lee como prescripciones que tienen el efecto de inhibirlo, más que de estimularlo. Esta situación

le lleva a preguntarse: “Bueno, si a mí me están enseñando a escribir aquí, entonces, ¿a mí porque se me agotan también esos recursos?” (Gabriel, comunicación personal, 18 de septiembre del 2018). Reviste interés el hecho de que mientras algunas investigaciones señalan la necesidad y la importancia de dar orientaciones frente a la escritura académica para que ella salga del ámbito de las prácticas del misterio (Lillis, 1999) y respondan a la necesidad de guiar a los estudiantes universitarios frente al acceso, la apropiación y la participación en la cultura académica, Gabriel experimenta en este direccionamiento una inhibición del pensamiento. Si analizamos esta interpelación desde la perspectiva de la transmisión podríamos comprender mejor en qué consiste este malestar subjetivo.

Hassoun (1996) afirma que la transmisión es un acto fundante del sujeto y “que aquello que se transmite es del orden de una creación” (p. 179). No se trata, pues, de la repetición *per se* de las formas y los géneros, sino de un intersticio que permite crear. También en la palabra de estos jóvenes podemos reconocer experiencias importantes en el ámbito universitario que se alejan de esa repetición ¿Qué tienen en común estas experiencias? ¿Qué efectos subjetivos marcan en ellos? ¿Qué géneros discursivos privilegian? ¿Qué lugar ocupa su voz allí?

Adrián valora la enseñanza de unos profesores, pero valora más aún la confianza de otros que lo llevan a asumir el riesgo de pensar algo desde el lente de unos conceptos o teorías, con enunciados como: “Aplice esto a X cosa” refiere él; y esto implica no solo apropiarse un saber, sino más aún desplegar un ejercicio analítico y argumentativo; implica arriesgar hipótesis, defender ideas, proponer asociaciones, pensar, tal vez, lo que no ha sido pensado (por él y, quizás, por otros). Y aquí la relación con la escritura cambia porque ya no está en el orden de la repetición de conceptos o teorías, sino de realizar una transposición que le implica crear algo. Así, en oposición a una concepción de educación afianzada en la repetición de un orden establecido, la transmisión

[...] reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. (Hassoun, 1996, p. 179)

A propósito de ello, Héctor Gallo (2007) señala que “la transmisión del saber es triste, sin valor, cuando quien nos escucha no deduce que hay en nosotros un deseo puesto en juego, sino un ánimo de repetir lo sabido” (p. 46). Siguiendo las palabras de Gallo podría decir que estos jóvenes no se oponen de manera caprichosa a la escritura académica, se oponen a ciertas formas de esta que los ponen a ellos en el lugar de la repetición y sin poder movilizar en dicha escritura un deseo de invención. El componente de la repetición trabaja en cada uno de nosotros y en la sociedad. Esta tendencia a repetir que nos confronta inconscientemente “nos prohíbe crear, inventar, hacer nuestro propio camino, reconocernos como sujetos deseantes” (Hassoun, 1996, pp. 142-143). En oposición a esta fuerza subjetiva y social, estos jóvenes, reclaman un lugar para crear, para enunciarse desde formas menos rígidas y estereotipadas, formas que les permitan desplegar el entusiasmo como el afecto que más conviene al saber. Veamos otras experiencias valoradas como significativas por estos jóvenes en lo que a la escritura académica se refiere. Michael dice:

Hubo un texto para [el curso] Educación Popular [...] el profesor solamente nos dijo: “Van a hacer un recuento de los momentos históricos más importantes o relevantes desde día de su nacimiento hasta la actualidad”. Y ya, solamente nos dijo eso. No nos dio ningún formato, solamente nos dijo lo pueden escribir a modo de narrativa, de crónica, de cuento, ensayo, poema, ¿cierto? Digamos que me dio la oportunidad de escoger el tipo de texto que quería hacer, lo cual siempre me gusta. [...] La reescritura de los hechos históricos me parecía muy aburrida

hacerla simplemente como pasó esto y esto; preferí crear toda una narrativa bien bacana y con mi esencia. Entonces metía hechos históricos de resistencia, donde se veían las luchas sociales. También metía cuestiones más, digamos, guiadas como hacía la melancolía que suponía la época en ese momento, cierta situación, ciertas guerras o algo así. Entonces digamos que tuve toda la libertad de poder escribir, pero realizando la escritura alrededor de un tópico de trabajo que era los hechos históricos. (Comunicación personal, 16 de julio del 2019)

El significante que más resuena en esta experiencia que relata Michael es, quizá, la libertad, que está vinculada con la posibilidad de elegir el género discursivo y los hechos a relatar. “No dar ningún formato” equivale a decir: “Elija el que más le interese, el que más lo cautive, el que más lo convoque”. Vale la pena detenernos en la solicitud del profesor: él pide “un texto que haga un recuento de los momentos históricos más importantes o relevantes desde el día de su nacimiento hasta la actualidad”. No se trata, pues, de los hechos históricos más importantes de inicio del siglo XX; o de la historia de la humanidad. Se trata de los hechos históricos que enmarcaron las coordenadas de su propia vida, que establecieron los contornos históricos de su propio devenir como sujeto social y cultural, a través de los cuales establece un parentesco con la cultura y con la historia (Margulis y Urresti, 2008). Es decir, este texto lo vincula de una manera subjetiva, al saberse contemporáneo de muchos acontecimientos que marcaron la época y la sociedad en la que él estaba creciendo. Ahí, justamente, se juega la transmisión, como aquello que da cuenta del pasado y del presente (Hassoun 1996, p. 22). En otras palabras, implica que un legado cultural se ponga en diálogo con los desafíos, preguntas, acontecimientos que marcan las coordenadas en las que vive un sujeto en su presente; se trata de encontrar referencias para un tiempo en devenir y de apropiarse recursos para participar en la vida social.

Otra experiencia valiosa en el contexto de la escritura académica, la narra Gabriel:

En una materia que se llamaba Pedagogía y Prácticas de Resistencia [...] allá nos decían: “Escriban un ensayo”, y bueno yo sé que el ensayo era libre y toda la cosa, pero yo empecé también a meter literatura, fragmentos de literatura, poesía y fue uno de los mejores trabajos. [...] El ensayo para mí es una ruta de escape a esa escritura porque uno ahí no necesita tanto la voz de los otros, pero ellos sí están, pero están en la voz de uno. Y me gusta mucho porque ahí no tenés que citar a nadie, vos estás diciendo lo que vos sabes y yo creo que para eso uno está viniendo acá, para poner también a prueba su conocimiento y para demostrar lo que ha aprendido. (Comunicación personal, 18 de septiembre del 2018)

También aquí resuena el significante *libertad* al que alude Michael. De hecho, para este joven, el ensayo se constituye en un género discursivo importante para enunciar su propia voz, para enfrentarse con lo que sabe y con lo que ignora, para no camuflarse en las citas de autores reconocidos, sino posicionarse desde todas las voces que resuenan en él. Es un lugar de libertad, uno de los géneros discursivos menos encorsetados de la institucionalidad académica y el género en el que Gabriel puede subrayar su subjetividad.

Otra experiencia valiosa acontece en el curso Formación y Constitución de Subjetividades, en el marco del cual Andrea construye un texto sobre inclusión educativa: “Yo partí de la situación que había vivido como niña inmigrante en España, en la que no me había sentido incluida” (Andrea, comunicación personal, 9 de mayo del 2020). Esta vivencia dolorosa la llevó a pensar en una experiencia de sus prácticas pedagógicas en la que se había encontrado con niños venezolanos y con unas prácticas de enseñanza que desconocían sus saberes y sus historias. A partir de estas dos situaciones escribió su trabajo que tuvo una recepción positiva del profesor quien, de manera particular, “valoraba que había partido de una cosa que me

había pasado a mí, de algo que estaba viendo en mis prácticas para poder hacer el trabajo. Entonces yo dije: ‘¡Ey, lo notó!’” (Andrea, comunicación personal, 9 de mayo del 2020). Esta joven se sirve de la escritura académica para dar respuesta a muchas de sus inquietudes subjetivas. En este orden de ideas, los textos son detonadores de los asuntos que la afectan; no son ajenos a su subjetividad. En esta dirección se encamina la invitación hacia la que apuntan los NEL:

Si asumimos que los textos y los géneros discursivos están cambiando y no son estáticos, no se trata tanto de imponer normas y reglas de textualidad uniformes, sino de permitir a los estudiantes que encuentren una voz en el discurso académico, que concilien sus diferentes identidades y que se inserten en esta comunidad con disposición y sintiéndose partícipes de pleno derecho de la misma. (Zavala, 2011, p. 63)

De esta manera, los estudiantes universitarios podrán apropiarse del discurso académico y “modificar, resistir o reorientar de forma creativa las convenciones existentes para sus propios objetivos” (Canagarajah, citado por Zavala, 2011, p. 63).

Que las materias en las que estos jóvenes encontraron esta libertad sean, entre otras, Educación Popular, Pedagogía y Prácticas de Resistencia, Formación y Constitución de Subjetividades, lleva a reconocer que las miradas decoloniales³ que están presentes en la perspectiva de estos cursos van agrietando el terreno encementado de la escritura académica, ensanchando sus posibilidades hacia prácticas que vinculan la subjetividad, permiten la creatividad y promueven una experiencia libertaria de pensamiento y discurso.

3 “El término *decolonial* está íntimamente entrelazado con aquellas fuerzas y voces transgresoras que van de los márgenes del mundo moderno/colonial, habitado por pueblos subalternizados, colonizados, explotados y oprimidos que intentarán abrir grietas y hendiduras en la colonialidad del poder y en sus diversas dimensiones constitutivas” (Cadilhe y Rodrigues, 2020, p. 256) (traducción propia). Una de estas dimensiones es la colonialidad del saber; en este orden de ideas se entiende que una mirada decolonial es aquella que, entre otras cosas, es capaz de abrir la construcción de conocimiento a diversas fuentes del saber y dialogar con saberes históricamente excluidos de las universidades y distantes de las lógicas racionales de occidente.

La relación entre la perspectiva de la literacidad académica –en cuanto manera de entender la lengua como práctica sociocultural– y la perspectiva decolonial, ya ha sido señalada por algunos autores. Zavala (2009) indica que “aunque no se haya explicitado aún, los NEL podrían considerarse una *teoría postcolonial*” (p. 362); Hernández (2019), a su vez, afirma que el pensamiento decolonial se ha expresado históricamente en tres grandes movimientos, uno de ellos, los Nuevos Estudios de Literacidad; Cadilhe y Rodrigues (2020), por su parte, discuten los saberes que quedan fuera de los géneros dominantes en la escritura académica en la formación de maestros de lengua y proponen, en diálogo con una pedagogía decolonial, considerar diferentes géneros discursivos que permitan reflexionar los procesos de enseñanza desde las problemáticas sociales y de aula. Estas consideraciones llevan a interrogar, como lo plantea Santiago Castro-Gómez (2007), de qué manera decolonizar la universidad. A propósito, Zavala (2009) señala la importancia de profundizar un diálogo entre las teorías poscoloniales y el campo de la literacidad académica, “con el fin de reexaminar lo que cuenta como conocimiento relevante, dentro y a través de las disciplinas, para lograr la apertura de las convenciones de la escritura académica a nuevas formas de significar” (p. 362).

Estas nuevas formas de significar estarían en función de permitir el ingreso de “dominios prohibidos como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad” (Castro-Gómez, 2007, p. 90), de tal manera que “textos académicos sean creativamente modificados de acuerdo a las fortalezas traídas por los estudiantes” (Zavala, 2011, p. 64). En consecuencia, la literacidad académica estaría en función de la construcción de una propia voz (Hernández, 2019) que, como nos lo enseñan estos jóvenes universitarios, los implique subjetivamente, les permita crear y relacionar los conceptos con su realidad, les permita desplegar su manera de ver la vida, les posibilite libertad y movimiento en sus apuestas discursivas, en suma, los autorice a firmar en nombre propio.

De un vínculo pedagógico que aliente a firmar en nombre propio

La transmisión, como relación intergeneracional, supone un voto de confianza en lo que cada sujeto decide hacer con lo legado y un gesto de acompañamiento que renuncia a las formas de control tan presentes en los sistemas educativos. Habilitar al otro, infundir confianza, permitir sus búsquedas, de ello trata la transmisión como un concepto que aborda los procesos de subjetivación, de constitución de lazos sociales y de filiación (Diker, 2004; Frigerio, 2004). Lejos de la mirada mecanicista que, en perspectiva de educación bancaria (Freire, 2005), asume la transmisión como una relación unidireccional de pasar información de un lado a otro, la resignificación de este concepto pone el acento en la inscripción de un sujeto en una genealogía familiar, social y cultural. Se trata, pues, de un proceso intergeneracional en el que se comparte un mensaje transgeneracional que tiene que ver, como lo señala Frigerio, con la “puesta en disponibilidad de lo que se ha ido aprendiendo, de lo que se sabe y también de las ignorancias de la historia” (Salit y Abrate, 2012, p. 26).

No hay transmisión sin transferencia. Las figuras de la transferencia en el campo educativo tienen distintas escrituras en educación y sus gestos podrán habilitar o deshabilitar la escritura de los jóvenes en el propósito de hacerse herederos de una tradición académica y, al mismo tiempo, reinventarla. “En efecto, si *entre-dos* algo se transmite, esto no se dejará atrapar en una noción de contenido [...] la transmisión alude a algo que desborda el contenido volviéndolo casi una excusa” (Frigerio, 2004, p. 15).

Si lo que se transmite no es un contenido, si este es casi un pretexto, ¿qué es entonces lo que se transmite en el vínculo pedagógico entre maestros y estudiantes universitarios a propósito de la escritura académica? El concepto de transmisión ofrece un lente importante para analizar lo que se pone en juego en la literacidad académica, por cuanto permite reconocer que la relación que tienen los

estudiantes con la escritura en el ámbito universitario tiene una historia que se remonta a sus vínculos familiares y escolares, en los cuales les fue transmitido –entiéndase, legado y habilitado– una representación consciente o inconsciente del Otro, de sí y de la escritura. Sin embargo, más allá de la simple repetición, estas representaciones se actualizan y se reeditan en el contexto universitario.

Esteban, quien se torna muy inseguro en la escritura académica y quien vivió una inhibición al momento de escribir su trabajo de grado, se enfrenta a la pregunta por lo que irán a decir sus profesores cuando lean sus textos y, más aún, anticipa unas respuestas según las cuales los maestros, en cuanto representantes del Otro, lo descalificarán. De esta manera su fantasía toma la forma de una respuesta que inhabilita; él se imagina que el profesor le dirá: “Esto no sirve, quizás sirva, pero no tanto, ¡usted, qué carajos está escribiendo acá!” (Esteban, comunicación personal, 14 de noviembre del 2018). Cuando Esteban se encuentra con un Otro que encaja a la precisión en la forma de su fantasía, los efectos que esto tiene en él son de inhibición; por el contrario, cuando un profesor responde distinto a su expectativa, cuando plantea preguntas en vez de juicios, cuando propone caminos y los acompaña, cuando escucha y destraba, Esteban logra habilitarse para escribir.

Por su parte, Sara habla de una tensión que se expresó en el primer semestre de universidad cuando se encuentra con una demanda que le hace el Otro de expresar su pensamiento mediante el ensayo, pero que la pone en contradicción con los vínculos familiares en donde más que su palabra, la demanda que de allí le venía era su silencio. A esta tensión se enfrentó Sara en la universidad y, al parecer, sigue operando en las representaciones que tiene sobre algunas formas de escritura, en particular en aquellas que de manera directa piden su opinión, como el ensayo o la ponencia, de allí que se pregunte incómoda: “¿Cómo qué voy a decir? Yo no tengo nada que decir, ¡Qué mamera! Es muy formal” (Sara, comunicación personal, 6 de julio del 2020). Ante esta contradicción que se

expresa en una doble demanda, la del silencio y la de su palabra, al parecer ambas asumidas por ella, Sara demanda de sus profesores una autorización que, quizá, le permita destrabar esta tensión. Ella espera de sus maestros una invitación, un impulso, un *amigo intelectual* que acompañe más allá del curso y que salga de los ropajes formales de la institución.

En cuanto habilitación, la transmisión supone un trabajo de elaboración del sujeto. No basta con lo que el Otro dice, el sujeto debe también autorizarse para hacer algo con ello. Así, teniendo en cuenta que sin transferencia no hay transmisión, lo que se pone en juego en los vínculos de estos jóvenes con las figuras de sus maestros –en cuanto autoridad que marca de manera especial su relación con la escritura–, es una habilitación de sí.

Palabras de cierre

La pregunta por las representaciones subjetivas que sobre la escritura académica tienen algunos jóvenes universitarios que se forman como maestros de lengua y literatura me permite comprender que estas son tributarias de los vínculos pedagógicos y de la relación que estos jóvenes establecen con otras formas de escritura, en particular, escrituras creativas y literarias; y que en ellas subyace una pregunta por la autoridad, la autorización y la autoría.

Cada una de estas tres palabras deriva del latín *auctor*: “autor” es quien causa, origina o crea algo. Ser autor supone, entonces, autorizarse a firmar en nombre propio, lo que subjetivamente implica un tránsito que va de esperar un permiso a darse el derecho de hacer, decir, escribir, participar.

Si “apropiarse del discurso académico implica hablar la lengua del otro dominante” (Hernández, 2018, p. 775), también supone un proceso de diferencia respecto a esa lengua. Firmar en nombre propio es una operación compleja que precisa de un posicionamiento discursivo en la escritura académica y que demanda de cada estudiante una suerte de decisiones y posiciones frente al Otro,

frente a sí mismo y frente al saber. A propósito de la firma, dice Frigerio (2004):

El apellido se hereda, el nombre es adjudicado. Solo la firma tiene algo de lo propio. La firma es la traza del intento de devenir singular y hacer de lo recibido otra cosa, algo que como marca será reconocida en el borde, no podrá ser borrable e instalará el trabajo entre *marcado por* a la vez que *diferente a*. (p. 22)

La palabra de los jóvenes me permite comprender que lo que ellos esperan que se transmita en el vínculo pedagógico universitario es una habilitación “en donde la diferencia pueda ser pronunciada” (Diker, 2004, p. 230), que no prescinda de la palabra del maestro, pero que tampoco sancione un borramiento de su propia subjetividad. Ellos me enseñan que su escritura es más potente cuando se les permite reinterpretar, inventar, crear, pensar su contexto, sus realidades, sus preguntas. No se trataría de prescindir de la tradición académica, sino de ponerla en función de sus inquietudes y de su lectura del mundo.

Estos jóvenes me invitan a pensar el vínculo pedagógico desde la transmisión, como aquello que “reintroduce la ficción” (Hassoun, 1996) en oposición a la repetición referencial y reverencial; que permite las modificaciones al texto inaugural heredado desde las propias coordenadas del presente; que ofrece la continuidad e instaura la inauguración, que da lugar a la diferencia y a la singularidad, para leer o reescribir a su manera la tradición legada, en suma para hacer los propios pasos “siguiendo las huellas que el tiempo borra” (Hassoun, 1996, p. 169) o escribir los propios trazos siguiendo los tachones que la historia lega.

En sus representaciones palpita, tenue en unos casos, con más fuerza en otros, la pregunta por la autoridad, por la autoría, es decir, por su voz como autor o como autora. Esta pregunta está imbricada en una relación con los textos y con los autores que leen; en la adhesión, identificación, alienación o separación a estos autores; en unas prácticas

de citación que incomodan o tranquilizan; en un vínculo pedagógico que alienta o inhibe; habilita o restringe; en unos géneros discursivos que promueven la repetición, estimulan la comprensión, se asientan en la convención o estimulan la creatividad en la ficción y la reinterpretación. Cada joven asume en este tapiz una posición tributaria de sus representaciones subjetivas, que lo enfrenta con el deseo, la demanda o el temor, de firmar en nombre propio.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (2006). *El goce. Un concepto lacaniano*. 2a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cadilhe, A. y Rodrigues H. (2020) Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópio*, 18(2), 250-270. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 1, 16-27.
- Carvalho, J. y Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para descolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas* (41), 131-147. Recuperado de: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/8-articulos/803-trayectos-y-posibilidades-en-ciencias-sociales-nomadas-41>
- Castro Gómez, S. (2007): Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de Saberes. En A. Escobar, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre. Recuperado de: <https://n9.cl/w34jt>
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Diker y G. Frigerio (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Finkielkraut, A. (Productor); Lagarde, D. (Realizador). (2012, 8 de diciembre). L'école dans le monde qui vient. Intervenants Michel Serres. Répliques [Programa radial] En *France Culture*. Recuperado de <https://www.franceculture.fr/emissions/repliques/saison-27-08-2012-21-07-2013?p=3>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Diker y G. Frigerio (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11-25). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad; aportes para un porvenir*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco).
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Gallo, H. (2007). *Afecciones contemporáneas del sujeto*. Medellín: La Carreta Editores.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Hernández Z., G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 771-798. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812989>
- Hernández Z., G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 24(2), 363-386. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Lillis, T. (1999). Whose "common sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (orgs.), *Students writing in the university: cultural and epistemological issues* (pp. 127-148). Amsterdam: John Benjamins Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1075/swll.8.13lil>

- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis y L. Ariovich (eds.), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). 3a. ed. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mejía, M. (2019). *El poder de los impotentes. Representaciones de los educadores sobre el castigo físico dirigido a la infancia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Moje, E. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En G. López Bonilla y C. Pérez (coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67-98). Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Ortiz-Naranjo, M. N. (2013). *El latido del texto. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica en ciencias humanas*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131029074349/-.pdf>
- Ortiz-Casallas, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 22, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.22.6076>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Salit, C. y Abrate, L. (2012). Entrevista a Graciela Frigerio. Acerca del concepto de transmisión. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(7), 23-36.
- Sito, L. (2016) *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico* [Tesis doctoral]. Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- 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*, 83, 153-179. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh83.acap>
- Soler, C. (2007). *De un trauma al otro*. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la Universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. DOI: <https://doi.org/10.14483/9789588782980>
- Street, B. (2010) Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, 28(2), 541-567. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p541>
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 1, 14-46. Recuperado de https://isfd36-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/La_mediacion_del_maestro.pdf
- 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.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.

