

LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LA AGENCIA DE LOS SUJETOS

VIRGINIA ZAVALA
Pontificia Universidad Católica del Perú
vzavala@pucp.edu.pe

Resumen

En este trabajo discuto la noción de agencia y su lugar (e importancia) en una perspectiva sociocultural y crítica de la literacidad, específicamente de la de tipo académico. En la primera parte, enmarco la problemática de la literacidad académica en un paradigma crítico que ha venido adoptándose en diversas disciplinas y que ha influido recientemente sobre la lingüística aplicada, y explico la conexión existente entre los Nuevos Estudios de Literacidad y una teoría del aprendizaje situado como participación en comunidades de práctica. En la segunda parte, presento dos breves estudios de caso sobre estudiantes quechuahablantes de la Universidad de Huamanga (Ayacucho, Perú) para mostrar las estrategias que éstos desarrollan en el proceso de apropiación de la literacidad académica (de la producción escrita específicamente), como parte de un despliegue de agencia. Estos estudios de caso muestran que los sujetos no constituyen meros efectos de sus “características culturales”, sino que son actores en el mundo, que participan en comunidades de práctica y que muchas veces negocian con los posicionamientos institucionales. Finalmente, concluyo el trabajo con una discusión más aplicada sobre la enseñanza de la literacidad académica y con un argumento a favor de un modelo de la negociación que cuestiona una sociolingüística de corte más “neoliberal” todavía imperante en nuestro medio.

Palabras clave

joven literacidad académica, práctica, agencia, estrategia, aprendizaje situado, perspectiva crítica, identidad, enfoque sociocultural

Abstract

In this paper, I discuss the notion of agency and its place (and importance) within a sociocultural and critical view of literacy, and of academic literacy specifically. In the first part, I frame the problematic of academic literacy within a critical paradigm that has been adopted by diverse disciplines and that has recently influenced Applied Linguistics. In this section, I explain the connection that exists between The New Literacy Studies and a theory of learning as situated and as participation in communities of practice. In the second part, I present two brief case studies about Quechua-speaking students from the University of Huamanga (Ayacucho, Peru) in order to show the strategies that they develop in the process of appropriating academic literacy (specifically writing) and as part of a display of agency. These case studies show that individuals do not constitute mere effects of their “cultural characteristics”, but that they are actors in the world, who participate in communities of practice and who may negotiate institutional positionings. Finally, I end this piece of work with a more applied discussion about the teaching of academic literacy and with an argument in favor of a negotiation model that questions a more neoliberal sociolinguistics still prevailing in our field.

Keywords

academic literacy, practice, agency, strategy, situated learning, critical perspective, identity, sociocultural approach

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es presentar la noción de *agencia* en la literacidad académica y argumentar a favor de que esta noción ocupe un lugar central en este tipo de escritura. Este concepto se ha vuelto ubicuo en varias disciplinas pero no siempre resulta claro. En general, hace referencia a la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad (Ahearn 2001, Ashcroft *et al.*

2000). Esta definición enfatiza la naturaleza social de la agencia y se aleja de perspectivas más cognitivas que la asumen como el deseo ejercido libremente por individuos completamente autónomos (Ahearn 2001). Desde una teoría de la práctica, en la que agencia y estructura se constituyen mutuamente (Bourdieu 1977), los sujetos no son totalmente libres para elegir pero tampoco están totalmente determinados por variables estructurales, sino que en algunas circunstancias pueden desarrollar acciones que transgreden las estructuras sociales que influyen en ellos y los limitan. Esto puede verse con relación a la clase social o al género, pero también con relación a la práctica de las literacidades.

En la primera parte, insertaré la problemática de este tipo de literacidad en un paradigma crítico que ha venido adoptándose en diversas disciplinas y que ha influido recientemente sobre la lingüística aplicada. En la segunda, presentaré dos breves estudios de caso sobre estudiantes quechuahablantes de la Universidad de Huamanga (Ayacucho, Perú) para mostrar las estrategias que éstos desarrollan en el proceso de apropiación de la literacidad académica (de la producción escrita específicamente) como parte de un despliegue de agencia. En estos estudios de caso se verá que los sujetos no constituyen meros efectos de sus “características culturales”, sino que son actores en el mundo, que participan en comunidades de práctica y que muchas veces se resisten a los posicionamientos institucionales.

1. CONECTANDO PARADIGMAS Y CONCEPTOS

Cuando nos encontramos con un ensayo en español que difiere de un “típico” ensayo académico, y que además proviene de un estudiante cuya primera lengua es una lengua minoritaria, solemos asociar estas diferencias a posibles interferencias surgidas entre la L1 y la L2 del estudiante. Estas interferencias podrían ocurrir a nivel de la gramática pero también a nivel de la retórica o del discursivo.

Desde 1960 la retórica contrastiva ha enfatizado la variación cultural y la transferencia negativa de la L1 en la escritura académica de estudiantes para quienes el inglés es su segunda lengua (Connor 1996). Por un lado, esta perspectiva ha asumido que cada lengua cuenta con sus propias convenciones retóricas debido a un patrón de pensamiento que es específico culturalmente. Por otro lado, ha establecido que las convenciones retóricas de las primeras lenguas de los estudiantes interfieren o se transfieren negativamente en la escritura en su segunda lengua. Así, por ejemplo, mientras que el inglés estándar promovería la linealidad, la lógica deductiva, el pensamiento crítico, la individualidad, la claridad y la razón, otras lenguas se caracterizarían por contar con patrones retóricos ausentes en inglés (Kubota 2010).

En el marco de esta perspectiva, se asume una correspondencia entre *estilo de aprendizaje* y *grupo étnico*, como en el caso de “los asiáticos tienen un estilo deductivo” o “los estadounidenses tienen un estilo inductivo”. Este enfoque de “rasgos” culturales fomenta la idea de que los patrones de conducta derivan de la *esencia* de un individuo o de un grupo, como si se tratara de características permanentes y estáticas internas a estos. Esto, a su vez, dificulta entender la relación entre el aprendizaje individual y las prácticas de las comunidades culturales, pues los individuos se comprometen en aprendizajes situados en el marco de prácticas específicas y estos aprendizajes van cambiando a lo largo de sus vidas (Gutiérrez y Rogoff 2011). Por lo tanto, la relación entre *aprendizaje* y *cultura* debe “desesencializarse” y enmarcarse en el concepto de *práctica*, que comentaré más adelante.

Además, al construir una dicotomía entre el inglés y las “otras lenguas” (que se definen por oposición al inglés) se transmite de manera implícita la superioridad de la lengua hegemónica en este momento histórico (el inglés) y la inferioridad del resto y, de esta forma, se reproduce un discurso colonial que *exotiza* y *otrofica* la lengua (y la cultura) del “otro”, es decir, del hablante no anglófono. Por último, a través de la enseñanza explícita y mecánica de la estructura retórica convencional del inglés se intenta integrar a los estudiantes en la comunidad académica hegemónica. Recientemente, una perspectiva crítica de la retórica contrastiva ha prestado más atención a la pluralidad, complejidad e hibridez de los patrones retóricos de una lengua y ha rechazado las definiciones de la retórica cultural que son ahistóricas, rígidas y simplificadoras (Kubota y Lehner 2004).

Salvando las distancias y tomando en cuenta este momento inicial de la investigación, las reflexiones surgidas en el contexto anglófono con estudiantes que aprenden el inglés como L2 en EE.

UU. y en excolonias británicas resultan productivas e interesantes para entender lo que ocurre en América Latina con estudiantes que aprenden el español como L2 y tienen a una lengua indígena como lengua materna.

Ahora sabemos que existen múltiples variables que pueden influir en la producción textual de un estudiante y que las diferencias culturales en términos de retórica no se sitúan en el lugar central de la problemática. También habría que considerar la experiencia del sujeto involucrado en la escritura en su L1, su fluidez en la L2, sus experiencias en ambas lenguas con relación a la escritura en géneros particulares, el enfoque instructivo recibido, sus creencias con relación a la diferencia cultural y la agencia de los individuos tal como ésta se refleja en sus intenciones retóricas y sus preferencias. Es en este último punto en el que me concentraré para este trabajo.

A lo largo de estas líneas me gustaría ofrecer una reflexión en torno a la escritura académica, sobre la base del desarrollo teórico que se ha venido construyendo en las últimas décadas en variadas disciplinas. Las críticas postfundacionales (ie. postmoderna, postestructuralista y postcolonial) han sido centrales para reconocer la construcción sociopolítica del conocimiento y desnaturalizar una serie de asunciones que hemos dado por sentadas y que han opacado el tema del poder. En el marco de este llamado gran vuelco lingüístico de las Ciencias Sociales se ha desarrollado un enfoque crítico en la lingüística aplicada (Pennycook 2001) que, en complemento con una perspectiva sociocultural y situada del aprendizaje (Lave y Wenger 1991), cuenta con nociones renovadas de “cultura”, “lengua” y “agencia” del aprendiz, y del rol que estas categorías juegan en la comunicación escrita (Canagarajah 2003, Gutierrez 2008, Kubota 2010). Este enfoque concibe a los estudiantes productores de textos como agentes que negocian las normas retóricas y sus subjetividades en la escritura en L1 y L2, en diferentes comunidades de práctica (Kubota y Lehner 2004). Se trata, entonces, de una lingüística aplicada que problematiza y politiza la naturalización de la definición de *lengua*, *cultura*, *aprendizaje* o *literacidad* entre otras nociones, para iluminar las relaciones de poder que subyacen a esas definiciones y así buscar la transformación social.

Ahora bien, ¿por qué se problematizan esas definiciones? Porque las críticas postfundacionales asumen que todo conocimiento —y así también cualquier definición— es una construcción social que se basa en prácticas discursivas (o en las maneras en que utilizamos el lenguaje). Esto significa que cualquier definición de “lengua” o de “cultura” ha surgido de mirar el mundo desde una perspectiva y está al servicio de intereses específicos. El conocimiento no se basa en una observación del mundo que es objetiva e imparcial, y por tanto las categorías a través de las cuales aprehendemos la realidad — como lengua, cultura o literacidad— no hacen referencia a divisiones “reales”. Desde este enfoque, es importante tener una mirada crítica hacia el conocimiento que damos por sentado y preguntarnos qué relaciones de poder lo han construido como tal.

Así, por ejemplo, frente a la noción de lengua como un sistema completo y cerrado que se diferencia clara y neutralmente de otros, la sociolingüística crítica prefiere asumir la lengua como una práctica que es parte de un conjunto más complejo de actividades sociales, en las que los sujetos, como actores sociales, echan mano de recursos lingüísticos para lograr propósitos específicos bajo condiciones particulares (Heller 2007). Las maneras en que, por ejemplo, se delimita el quechua con relación al español o se define el “quechuañol” como variedad indeseable están cargadas ideológicamente, sirven intereses de sectores dominantes y contribuyen a construir inequidad social.

Del mismo modo pasa con la definición de cultura, pues tampoco se debe partir de la asunción de que las diferencias culturales existen como entidades tangibles y reales, sino de asumir que se trata de procesos subjetivos en permanente negociación, que construimos discursivamente y que están afectados por estructuras de poder. Con razón argumenta Street (1993) que en lugar de tratar de definir lo que la cultura *es* deberíamos averiguar lo que ésta *hace*, para así descubrir las definiciones que se construyen en circunstancias particulares y con propósitos específicos.

Los procesos de “otritificación” son solo un ejemplo de cómo se construye la diferencia cultural entre el “nosotros” y el “ellos” para seguir reproduciendo la exclusión. Por lo tanto, si utilizamos categorías culturales predefinidas como base para nuestras investigaciones, podríamos estar reproduciendo los discursos (o las representaciones) que circulan en la sociedad, en lugar de analizarlos críticamente (Piller 2007).

En el marco de esta perspectiva que enfatiza la construcción social del conocimiento, se ha desarrollado un enfoque sociocultural de la lectura y la escritura que también se conoce como los *Nuevos Estudios de Literacidad* y que cuenta con una amplia bibliografía tanto en inglés (Street 1984, Barton 1994, Gee 1996) como, recientemente, en español (Zavala, Niño Murcia y Ames 2004; Cassany 2008). En esta línea, se viene desarrollando un área de investigación sobre *literacidad académica* que se dedica al estudio de la educación superior (cf. Hirst *et al.* 2004, Haggis 2003, Boughey 2000, Hendricks y Lynn 2000, Lillis 2003, Turner 2003, Ivanic 1998). Estos trabajos, que analizan las formas de construir conocimiento en la academia, coinciden en mostrar que la literacidad académica, asumida desde siempre como el medio neutral y transparente utilizado para transmitir conocimientos de modo también transparente, en realidad no es más que una manera particular de usar el lenguaje que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente.

Según Turner (2003), a pesar de que la literacidad académica exista desde hace mucho, se ha ocultado en un “discurso de transparencia”, pues se ha asumido de manera extendida como *el medio* por excelencia que garantiza la formulación, transmisión y la comprensión de contenido académico de la forma más clara. Ahora bien, a pesar de este discurso meramente técnico, tenemos que advertir que en la literacidad académica subyace una manera “objetivante” de construir conocimientos, que supuestamente estaría reflejando un constructo de mente “racional” y “científica”, de acuerdo a las convenciones construidas desde la tradición intelectual dominante. El uso del impersonal en lugar de la primera persona o el de nominalizaciones en lugar de verbos de acción constituyen solo un par de ejemplos de cómo las convenciones de la literacidad académica no son precisamente naturales o neutrales.

En efecto, la literacidad académica se concibe como aquella que es “es entendible por todo el mundo”, lo cual corrobora el “discurso de transparencia” en el que se oculta este tipo de literacidad. En investigaciones previas, muchos estudiantes peruanos han manifestado que en la universidad la escritura académica se define como aquella de tipo “formal” que tiene las siguientes características: “la redacción es *clara*, precisa y concreta”, “usa términos *claros* y conocidos”, “todo es *claro* y de la realidad y no hay subjetivismo” y “es *entendible* por la población en general” (Zavala y Córdova 2010). Lo que estas ideas hacen es “naturalizar” las convenciones de la literacidad académica, cuando en realidad se trata de un tipo de discurso construido desde lo social y al que —como sabemos— no todos acceden fácilmente.

Pero no basta con cuestionar y deconstruir la literacidad académica y sostener que se trata de un tipo de discurso creado por la historia y las relaciones de poder. Desde la perspectiva de los estudios socioculturales, la literacidad es una *práctica social*, entendida como “maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo” (Chouliaraki y Fairclough 1999: 21). La *práctica* constituye una noción central en una teoría de la literacidad, pues es un punto de conexión entre las estructuras abstractas y los eventos concretos, o entre la “sociedad” y la gente viviendo su vida (Chouliaraki y Fairclough 1999: 21). En ese sentido, en las prácticas no solo se reproducen un conjunto de representaciones de la realidad, sino que también se construyen nuevas representaciones debido a la “agencia” de los sujetos. Como recuerda Wertsch (1998), la unidad de análisis del trabajo interdisciplinario en una nueva teoría social ya no es la mente, el individuo o la sociedad en términos macro, sino la *práctica social* (o la actividad) en la que el individuo y la sociedad se conectan.

La noción de “práctica” es central para los estudios socioculturales de literacidad pero también para una teoría del aprendizaje situado, que abarca mucho más que el uso del habla y de la escritura. La teoría de la práctica social (Lave 1996) ha influido en el desarrollo de una noción de aprendizaje como *participación en comunidades de práctica* y, por lo tanto, como un aspecto integral e inseparable de la práctica social (Lave y Wenger 1991). Esto significa que, en cualquier proceso de aprendizaje, como parte de actividades situadas, las personas adquieren habilidades pero también participan como actores en el mundo y desarrollan identidades que los hacen miembros de comunidades específicas. Por lo tanto, en las prácticas sociales las personas se comprometen, construyen identidades, desarrollan relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, utilizan artefactos específicos, reproducen valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular y, de esta manera, constituyen la sociedad y la cultura. Mientras que en la retórica

contrastiva la noción de cultura se asume como una variable independiente o desconectada de los procesos que la constituyen, aquí la cultura está inmersa en sistemas de actividad, artefactos y otros tipos de formas simbólicas. El uso del lenguaje oral y escrito sería parte de este engranaje.

Esta teoría social del aprendizaje rechaza la visión cognitiva que entiende aprender como un proceso mental desvinculado de otros aspectos socioculturales (como la identidad, las relaciones sociales o la manipulación de artefactos) y como un proceso en el que lo más importante es solo la actividad cognitiva individual, o cómo máximo la interacción con otro sujeto. La gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino en el de actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades. Los sujetos “son hechos” y “se hacen” a sí mismos en estas actividades, junto con otros con los que comparten objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas. En otras palabras, las personas se vuelven ciertos tipos de sujetos a través de ciertas maneras de participar en el mundo.

Me gustaría enfatizar que lo que define a esta teoría es el tipo de relación que se concibe entre el sujeto y el mundo. Giddens (1995), figura central en el debate sobre la relación entre “agencia” y “estructura”, plantea que las acciones de la gente se desarrollan a partir de las estructuras sociales que quedan reforzadas o reconfiguradas por el efecto de esas mismas acciones. Los actores no son ni agentes totalmente libres ni productos sociales completamente determinados por la estructura; en algunas circunstancias pueden transformar los sistemas que los producen. Esta mirada dialéctica evita el riesgo de enfatizar demasiado la determinación social de las prácticas sociales o de asumir la constitución discursiva de la realidad como algo que emana de un juego libre de ideas de las mentes de la gente y no de una práctica social que está fuertemente enraizada y orientada a estructuras sociales y materiales reales. Se trata, entonces, de tomar en cuenta que, en el marco de estas estructuras que sujetan a los actores, estos pueden abrir nuevas posibilidades sociales a partir de las prácticas en las que se comprometen. Como Lave y Wenger (1991: 49) señalan: “el aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica concierne a la persona en su totalidad actuando en el mundo”.

Esta discusión nos lleva a la noción de *agencia* y a su importancia en los estudios de la literacidad académica. La agencia de los estudiantes los sitúa como individuos con experiencias educativas, subjetividades y competencias diversas, que actúan con relación a la escritura y que no solo transfieren automáticamente la retórica de su L1 a su L2. El sujeto no constituye solo un efecto de sus características culturales, sino también un agente con iniciativas que es capaz de generar cambios sociales. Cuando un estudiante aprende la literacidad académica, no solo adquiere conocimiento y acepta de modo complaciente la actividad letrada, sino que actúa frente al mundo y desarrolla acciones en el marco de los efectos de las estructuras sociales que han delimitado su subjetividad (Ashcroft *et al.* 2000). Desde esta perspectiva, agente, actividad y mundo se constituyen mutuamente (Lave y Wenger 1991).

Nos encontramos frente a una nueva noción de la escritura, que ya no implica un objeto sino una actividad. Escribir ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica (Canagarajah 2003). En esta línea, los investigadores han empezado a preguntarse por las *estrategias* que desarrollan los estudiantes en el proceso de apropiación de la escritura académica y no solo por los *textos* como producto acabado. Así, los estudios en torno a la enseñanza de la escritura en contextos multilingües muestran que las personas utilizan varias estrategias para aprender la escritura académica, que van desde la acomodación a las convenciones retóricas dominantes sin desafiarlas hasta la creación de un “tercer espacio” para resolver algunos de los conflictos que puede producir el aprendizaje del discurso dominante (Ver Canagarajah 2003, Gutiérrez 2008 y Cassany en el presente volumen). La noción de *estrategia* se vincula con el despliegue de la agencia de los sujetos en un intento de lidiar con los dictámenes de la ideología o las representaciones dominantes en la sociedad.

El aprendizaje de la literacidad académica tiene que ser visto, entonces, como un proceso que implica participar en las prácticas socioculturales letradas que definen a una comunidad académica. Sin embargo, si bien la participación es una condición crucial para el aprendizaje, no todos los casos son igualmente efectivos (Lave y Wenger 1991). Pueden surgir problemas relacionados con el acceso, así como también dificultades para ganar legitimidad de parte de los “nuevos” miembros de una comunidad de práctica. Más aún, a veces sucede que se inhibe el aprendizaje de los aprendices, pues

los “tutores” (léase profesores en este caso) actúan autoritariamente y creen que los aprendices deben “ser instruidos” en lugar de devenir participantes periféricos en la comunidad. En efecto, en lugar de invitar, animar, acompañar y apoyar a los estudiantes a integrarse en esta comunidad, muchas veces los docentes podríamos estar expulsándolos sin darnos cuenta y sin llegar a preguntarnos por lo que subyace a esta problemática.

Más aún, muchas veces el discurso oficial en torno a las capacidades de lectura y escritura de los universitarios provenientes de minorías lingüístico-culturales está impregnado de un discurso del déficit que postula la necesidad de una intervención de tipo remedial. El discurso del déficit es aquel que juzga las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad (Gutiérrez y Rogoff 2011). La consideración de estos estudiantes como incapaces de leer y escribir los textos académicos impide ver la agencia que despliegan cuando desarrollan estrategias para cuestionar —consciente o inconscientemente— este tipo de discurso. Algunos de las expresiones que se refieren a estos estudiantes son: “no saben leer”, “no saben subrayar”, “no saben encontrar las ideas principales y secundarias”, “no saben sistematizar la información y luego comunicar lo que dice el profesor”, “no tienen hábitos de estudio”, “no hay hábito de lectura”, “hay bajísima motivación y desánimo”, “se caracterizan por hablar poco, tanto de manera oral como escrita”, “no saben inferir” o “tienen mucha dificultad en comprender lo que leen por falta de vocabulario” (Zavala y Córdova 2010).

2. DOS CASOS

Conducir las investigaciones desde la mirada de los estudiantes permite observar de una manera más detallada y sistemática las estrategias complejas que estos desarrollan en el aprendizaje de la escritura académica, así como el nivel de agencia que despliegan en el proceso. No basta con preguntarnos si el estudiante tiene la capacidad de usar la escritura académica, pues muchas veces es competente pero muestra actitudes negativas hacia este tipo de práctica letrada. En efecto, muchos estudiantes de diversos contextos entran en conflicto mientras leen y escriben en la comunidad académica y, en lugar de reaccionar de forma pasiva, desarrollan estrategias para negociar el poder, las identidades y el sentido de pertenencia que están en juego en la comunicación intercultural (Canagarajah 1997). Son procesos de *apropiación* en los que los jóvenes usan las formas discursivas académicas para articular su propia identidad (Ashcroft, Griffiths y Tiffin 2000).

En esta sección presentaré dos estudios de caso de jóvenes quechuahablantes que, en el momento del estudio, cursaban el primer ciclo en la Universidad de Huamanga (Ayacucho, Perú). En esta zona casi el 90% de los habitantes dice utilizar el quechua como lengua habitual (ENAHO 2001).

Emilia y Félix estudian Derecho y Ciencias de la Comunicación, respectivamente. La familia de Emilia migró a Huamanga como consecuencia de la violencia política cuando ella era aún pequeña. Su presencia en la zona urbana desde temprana edad explicaría que no maneje el quechua con solvencia, aunque sí se puede comunicar. En cambio la familia de Félix continúa residiendo en su comunidad rural, pese a haber sufrido la misma violencia, y él sí demuestra un manejo fluido del quechua oral. Tanto el padre de Emilia como el de Félix lograron acceder a la educación superior, lo cual no es habitual entre las familias de comunidades campesinas: el padre de Emilia abandonó la universidad pero pudo concluir con un programa especial de profesionalización; en cambio, el padre de Félix truncó definitivamente su carrera universitaria. En contraste con los padres, las madres de ambos jóvenes no pudieron concluir la educación primaria. Es importante señalar que ambos jóvenes representan la primera generación de sus familias que probablemente concluya la educación superior.

Como veremos, los escritos de Emilia y de Félix se enmarcan en prácticas sociales de resistencia hacia las maneras prototípicas de “ser universitario” que impone la institución y, al mismo tiempo, de construcción de una identidad alternativa al imperativo social. En el caso de Emilia, por ejemplo, su lucha implica tratar de que los demás la acepten como es sin tener que convertirse en lo que los demás quieren: “Hay un perder algo de ti para poder ser aceptada, para poder adaptarte”. Emilia no quiere dejar de ser ella: quiere ser universitaria pero “seguir comiendo el yuyo” (comida típica de las zonas rurales), “seguir hablando quechua con una mamita” (mujer indígena), “seguir caminando por los lugares que caminaba o seguir acompañando a mi mamá al mercado”.

En ese sentido, los estudiantes que provienen del campo saben que cuando hablan castellano con interferencias provenientes del quechua, cuando escuchan huayno (típica música de los Andes) o cuando no se visten de manera formal a la hora de exponer en el aula están en riesgo de ser excluidos y, además, inferiorizados, porque están desplegando una identidad que no corresponde con el mandato social. Además ser universitario implica leer y escribir de una manera “académica”, que a su vez se conecta con todo lo anterior, y se asocia con una forma particular de construir el conocimiento, de desarrollar el aprendizaje y de asumir el sentido de pertenencia a una comunidad con la que los estudiantes no siempre se sienten cómodos.

Emilia y Félix han desarrollado varias formas vernáculas o autogeneradas¹ de escritura (Ivanic y Moss 2004) para reflexionar sobre los temas que los inquietan y les interesan, del modo que no permite la escritura académica: construir conocimiento “a su manera” para proyectar una identidad deseada. Emilia usa un “diario académico” por cada semestre, en el que escribe sobre temas académicos que se discuten en sus cursos: “Todos esos temas académicos sobre los conflictos sociales, el cambio en la universidad, la realidad social, lo involucro conmigo, algo personal, y sale un texto ya no ya académico sino emocional, que expresa esa realidad y que muestra lo que yo pienso más que nada”. Así, escribe sobre la Comisión de la Verdad, Amnistía Internacional, la política, los conflictos, la ética de los abogados, la utilidad de las leyes, entre otros temas vinculados con su carrera. Emilia escribe en su diario académico sobre todo cuando está en horas de clase escuchando al profesor o cuando está en la biblioteca leyendo, porque, en el caso del aula, “surgen preguntas y como no puedo exaltarme con el profesor me exalto con la hoja” y, en el caso de la biblioteca, surgen dudas sobre las lecturas y entonces tiene necesidad de hacer algunos comentarios al respecto.

Por su parte, Félix escribe “monografías en estilo poético” sobre la historia de su papá y de la comunidad, la violencia política de la década de 1980, el terremoto que afectó la ciudad de Ica, entre otros temas; también escribe correos electrónicos en los que analiza temas de la realidad “desde una perspectiva subjetiva” y reflexiones más personales en las que utiliza estrategias literarias.

2.1 El caso de Emilia

Como Boughey (2000) señala, producir un texto académico es como cantar una canción con un coro detrás. La necesidad de tener esas otras voces para cantar en armonía o en oposición a ellas es una especie de regla sobre la forma en la que se construye el conocimiento académico. El académico no puede cantar solo porque las otras voces deben proveer una evidencia para lo que está cantando. Por lo tanto, 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” (Boughey 2000: 283, traducción nuestra). La comprensión de esto constituye un proceso de largo plazo que involucra formas “académicas” de conocer y mirar el mundo, que a su vez pueden estar en conflicto con las formas de construir conocimiento de algunas personas.

En el caso de Emilia, surge una tensión entre la evidencia que ella valora y la que valora la comunidad académica. Mientras que para la comunidad académica la autoridad viene de lo que dicen las fuentes bibliográficas, para Emilia —y para muchos otros estudiantes de la universidad— las fuentes más confiables para acceder al conocimiento están en lo que ellos acumulan desde su experiencia o en lo que “han visto”: “El profesor se basaba en lo que era la ley y yo estaba de acuerdo a lo que yo había visto, entonces ahí siento que sale lo emocional y no me estoy basando en lo que el docente dice sobre leyes”. Canagarajah (1997) encontró precisamente lo mismo en estudiantes

¹ La perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura establece una distinción entre prácticas letradas dominantes u oficiales y prácticas letradas autogeneradas o vernáculas. Estas últimas se refieren a la lectura o escritura que no están reguladas por reglas formales y procedimientos de instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana (Barton y Hamilton 1998). Las prácticas letradas dominantes u oficiales se asocian con organizaciones formales como la educación, la religión, la ley, la burocracia y el trabajo (entre otros ámbitos), de modo que están más formalizadas y valoradas. Sin embargo, es importante precisar que esta división entre prácticas letradas autogeneradas o vernáculas y dominantes u oficiales no es rígida.

afroamericanos en Estados Unidos, para quienes la mejor evidencia para la producción de conocimiento estaba en el rap, en las películas, en la televisión y en otras fuentes de la cultura popular.

Mientras que en un texto académico el autor construye conocimiento sobre la base de fuentes bibliográficas y de esa manera articula su voz con las voces de otros autores cuyas fuentes cita en su texto, muchos estudiantes confunden esta convención y consideran que repetir lo que dice una fuente y decir lo que ellos piensan constituyen dos prácticas que se excluyen entre sí. Como lo expresa Emilia: “y si los docentes quieren que yo lo hago emocionalmente entonces voy a basarme en lo que yo pienso, pero si quieren que yo cite autores entonces tengo que hacer eso”. En su caso, ella señala que los docentes instruyen a sus estudiantes que cualquier opinión que emitan tiene que estar fundamentada con lo que se establece en las leyes o en los libros: “nos dicen ‘por favor no quiero chamullo’ y a partir de eso sabemos que hay que hacerlo con citas y apoyando un argumento”. Sin embargo, al no tener claro ni cómo se construye el conocimiento en la academia ni cómo se formula, Emilia deduce que citar a otros autores implica no poder decir lo que ella piensa: “No me lo dicen explícitamente. Me dicen: ‘¿Qué es lo que tú apoyas? ¿De Cicerón? ¿De Pitágoras? ¿Estás de acuerdo con eso?’, ‘No profesor porque tal cosa’, ‘no lo que tú piensas’. Entonces yo tengo que ubicarme”.

Ahora bien, al sentirse imposibilitada de expresar lo que piensa, Emilia desarrolla escritos autogenerados para emitir su opinión libremente en torno a lo que formulan estas fuentes:

En mis textos también a veces me sale y digo: “yo no estoy de acuerdo con lo que piensa Cicerón sobre el derecho. Yo creo que debería de ser así”, y yo creo que es así y lo escribo. Pero lo hago porque ya es parte de mí ese concepto, no lo veo tan lejano. Me ha impactado tanto y digo “cómo puede pensar eso, es tiempo de romanos, otra cultura, otro contexto, las cosas cambian”. Así me pongo a discutir conmigo misma y empiezo a escribir eso dando a entender mi posición.

Un ponente estaba hablando sobre la política. En un intervalo yo escribí lo que yo pensé. Mi compañera me decía “¿tanto hablan sobre política? Yo no entiendo lo que es política”. En esto quise explicar que los estudiantes dicen que son políticos porque Aristóteles lo dice. Nosotros confundimos el rol del estudiante al decir que somos políticos simplemente porque Aristóteles lo dice.

De esta manera, luego de alguna clase o alguna charla sobre un tema, Emilia escribe en su diario para emitir su opinión sobre la temática trabajada. De esta manera siente que puede hacer suyos los conceptos (“ya es parte de mí ese concepto, no lo veo tan lejano”) y emitir su voz sin perderse en las fuentes (“los estudiantes dicen que son políticos porque Aristóteles lo dice”). Emilia emite opiniones propias que cuestionan la definición de Cicerón sobre el derecho, la de Aristóteles sobre la política o las leyes en torno a los hijos extramatrimoniales, las huelgas o las violaciones sexuales a menores. Frente al imperativo de repetir lo que otros autores dicen, Emilia siempre se pregunta: “¿en qué momento hago yo mi percepción, lo que yo pienso, cómo es que yo entiendo esto?”. Sus constantes interrogantes “te motivan a escribir y a reclamar, tal vez no a una persona, sino a escribir a un papel, donde dices esto es mi lucha o esto es lo que hacemos”. Así, en lugar de reprimir su voz, la expresa en sus escritos: “Uno exaltándose no consigue nada, así que mejor que lo aguante el papel”.

Asimismo, en las investigaciones Emilia también distingue entre lo que tiene que entregar al profesor (“lo que está en las respuestas de las encuestas”) y lo que escribe en su diario (“tu percepción de qué captaste al entrevistar al abogado, al ver la conducta de la jueza, al percibir el orden en el juzgado, en la corte, esto va acá en el papel”). Así lo detalla:

Ahí te dicen el objetivo es tal y tiene que estar bien escrito, la formulación del problema es tal, las encuestas: 20% dicen que opinan esto. Ya, pero tal vez tú viste que el abogado marcó sí, pero tú en su rostro viste no. O viste: está mintiendo; bien sabe que no es así y para no quedarte con eso que tienes dentro mejor lo escribes. Porque en el trabajo me van a decir, “a ver señorita, fundaménteme dónde ha visto usted, ¿lo ha grabado?, ¿ha tomado foto?”, porque en la encuesta no dice eso entonces ¿cómo le explicas? “No, profesor, solo mi percepción, solamente lo que yo vi en su rostro, lo que yo capté”. Le puedes explicar superficialmente pero no netamente lo que tú piensas. Entonces solo le explico lo que he encontrado formalmente.

Lo que Emilia está percibiendo es la división tajante entre dos tipos de saber: el “científico”, que se erige como un conocimiento “objetivo” y “verdadero”, y el “cotidiano” o “personal” (diverso en su interior), que estaría “contaminado” por el posicionamiento subjetivo. Subyace la idea de que la “ciencia”, como modo de producción de conocimientos, y el “conocimiento científico”, como acumulación de conocimientos producidos “científicamente”, tendrían validez “universal”, es decir,

resultarían verdaderos y aplicables en cualquier tiempo y lugar, y que los otros tipos de conocimiento no tendrían valor en la universidad. Aunque no estamos en condiciones de opinar sobre cómo funciona esta división para las leyes físicas, sí podemos plantear que para los campos de conocimiento como las ciencias sociales y las humanidades (y también las ciencias de la salud, la ecología y otras disciplinas) las maneras de construir conocimiento han ido cambiando y reconstruyendo esa división entre “ciencia” y “no ciencia” (Mato s/f). Si bien la teoría crítica contemporánea ya ha venido cuestionando la existencia de “la realidad” fuera de las representaciones que los sujetos nos hacemos de ella (Foucault 1995), aquí se evidencia que “lo objetivo” y “lo subjetivo” siguen siendo irreconciliables en el espacio académico estudiado y que, por tanto, se sigue restringiendo la forma en que se construyen los conocimientos.

2.2. El caso de Félix

Félix también tiene la necesidad de construir conocimiento de una manera distinta a como lo estipula la comunidad académica. Se identifica con un lenguaje poético y literario y siente que hay una tensión entre el imperativo de producir textos académicos y querer hacerlo de forma “sentimental” o “literaria”. Asegura que su estilo de escritura más “dulce” y “melódico” logra atraer y conmover más a las personas, y así estas logran “pensar más” y “comprender mejor” el texto:

Lo literario profundiza más, al texto le da vida, creatividad y eso es motivo para pensar, que el texto cuando alguien lea no sea aburrido, pesado o espeso. Y lo literario es un complemento muy importante si se trata de dar más sentido y profundizar un tema. Cada idea que te da te hace pensar, te enrumba a un camino más profundo que es el subjetivismo, pero no dejando la realidad. A través de eso piensas y comparas muy bien la realidad, contextualizas pero de acuerdo con un sentido más sensible.

Para los cursos, Félix trata de escribir académicamente pero solo “por cumplir”, pues siente que se trata de un tipo de escritura “superficial” y “fría”: “no me gusta hacer las cosas así. Todo lo que escribo quiero hacerlo lírico”. En realidad, no estamos ante un asunto de falta de habilidades, sino ante actitudes hacia un tipo de escritura, que reflejan aspectos de una identidad que intenta proyectar: “no tengo ganas para hacerlo, no hay gusto”. En sus palabras: “Al redactar los textos académicos siento la necesidad de que tiene que haber un estilo con el que yo me desenvuelva más, algo que me guste y algo que me guste para hacerlo gustar a los demás”. Como lo plantea Haggis (2003: 98; traducción nuestra) “las personas que aprenden [la lectura y escritura académicas] pueden resistir o pueden no comprometerse con lo que la educación superior asume, por razones que tienen que ver con un sentido de alienación, riesgo o costo personal o una perspectiva filosófica o cultural contraria”. Es esto lo que pareciera estar ocurriendo con Emilia y Félix.

Aunque muchas veces Félix ha tratado de “enriquecer” el texto académico con un estilo literario, por lo general los docentes no lo aceptan. Estos le han dicho: “tiene que ser concreto, práctico, no estamos en Literatura, algo así. Todo lo que ves, realista”. Así lo detalla Félix:

El profesor me dijo que tenemos que ser alumnos sintéticos, decir tal cosa sin redondear, no tanto darnos vuelta para llegar a este tema, sino directo. Me explicó por qué no le permite, le quita más tiempo. Es uno de los factores principales, para revisar. Otra de las razones que solo me dio a mí, conversando tuve confianza, y me contó que eso era porque cosas cuando describes por ejemplo con definiciones tan profundas, no les gusta, principalmente con términos poéticos. Le pregunté por qué y me dijo que los profesionales tienen que ser directos.

Este extracto muestra una “práctica institucional del misterio” (Lillis 2003), pues se asume que la escritura académica forma parte del “sentido común”, cuando en realidad es una convención lingüística como cualquier otra, con la que estudiantes como Félix no están familiarizados. Al afirmar que tiene que ser “directo”, “sintético”, “realista”, “concreto” o “práctico”, sin justificarlo con argumentos, el profesor no logra comunicar de manera comprensible las razones por las que el estudiante debe escribir con estas convenciones, porque además no es conciente de ellas. Así a Félix no le queda claro cómo debe escribir y por qué.

En respuesta a esto, Félix comenzó a escribir correos electrónicos largos a personas de confianza, donde trataba de analizar la realidad dando su opinión “de forma subjetiva”: “lo hago a mi manera con lo que yo siento; si estoy amargado sobre este asunto escribo y se nota esa parte amarga, se nota esta parte melancólica y la persona te responde ‘qué preocupación grande tienes’ o ‘qué bueno la forma de

analizar y es un problema importante; vamos, conversamos”’. Félix argumenta que le da satisfacción escribir de esa manera a través de ese medio, pues siente que en lo que escribe él está presente y de esa manera puede conectarse con su interlocutor e impactar en él. A su vez, nadie le va a llamar la atención sobre la forma en que lo hace porque se trata de un correo privado.

Félix también produce “monografías con estilo poético”, de forma paralela a los escritos que hace para la universidad. Aquí utiliza un lenguaje “que haga sentir y sufrir” y, para lograr este objetivo, saca extractos de poemas o novelas de los escritores de su preferencia —sobre todo de aquellos “que se lamentan de la vida”— y los pega en sus monografías para desarrollar sus ideas a partir de estos extractos. En estas monografías también emite su opinión sobre temas tratados como parte de su formación académica: la violencia política o el terremoto de Ica. Al igual que Emilia, se trata de intentos de hacer lo que le parece que no sintoniza con el escrito de tipo académico —y que muestran un claro despliegue de agencia—. Si el texto académico exige “racionalidad”, “objetividad” y tomar distancia de lo que está diciendo, tanto Emilia como Félix no conciben un texto sin involucrarse con lo que escriben, transmitir su voz y hacerlo de forma emotiva.

Como parte de su estudio del imaginario científico de la cartografía europea del siglo XVI, Mignolo (1995) argumenta que una de las características de lo que se conoce como la *colonialidad del poder* es la generación de conocimiento que se proclama como objetivo, científico y universal. Un tipo de conocimiento que no está influido por la “carga afectiva” que mencionan Emilia y Félix. Esta forma de conocimiento humano da por sentado que el observador no es parte de lo observado, que puede ver sin ser visto y que puede observar el mundo sin tener que cuestionar —ni siquiera para él mismo— la legitimidad de esa observación. Esto equivaldría a asumir que podemos distanciarnos y desvincularnos de lo observado y producir un conocimiento realmente “objetivo” sobre ello. Esta perspectiva hegemónica en la producción del conocimiento —esta *hybris del punto cero*, como apunta Castro Gómez (2005)— es algo contra lo que Emilia y Félix reaccionan, aunque no hayan tomado conciencia suficiente como para plantearse un debate crítico sobre el tema.

2.3. Literacidad, identidad y aprendizaje en Emilia y en Félix

Pero las inquietudes de Emilia y de Félix no se reducen a construir conocimiento de una manera alternativa a la académica sino que, sobre todo, se relacionan con el hecho de ratificarse en un tipo de identidad y de resistir una identidad de universitario que les es ajena pero que, al mismo tiempo, no dejan de desear. Como lo señala Ivanic (1998), muchos estudiantes conciben la lectura y la escritura académicas como una especie de “juego” en el que se les pide que asuman una identidad que “no soy yo” y que no refleja la imagen que tienen de sí mismos.

Como alternativa a este seguir perdiendo su voz en la escritura académica —y a su vez seguir “perdiéndose” a sí misma—, Emilia ejercita otras formas para construir una identidad de estudiante de leyes alternativa al ideal implícito en la institución:

Hay veces en lo que me siento más cómoda escribiendo lo que yo siento, lo que yo quiero, y cuando voy copiando siento que no es mío, porque copiar puede hacerlo cualquiera. Vas a Internet, este texto es bonito y lo copias, pasas a otra página y crees que eso está chévere, que da con tu texto y lo copias, y lo que al final haces es relacionar eso y eso, y al final pones tu nombre; pero lo que yo trato es disciplinarme para entender, yo tengo que entender.

En el caso de Emilia, la forma de escribir y de construir conocimiento es parte del conflicto que siente con la identidad académica de estudiante de derecho que rige la comunidad de práctica en la que participa. Con la escritura, Emilia siente que su voz se esconde detrás de las fuentes textuales y que esto simboliza un comportamiento pasivo con relación al tipo de valores y principios que debe asumir como estudiante de leyes. Así, sus escritos constituyen una estrategia para canalizar la “pelea” que ocurre en su mente cuando entra en conflicto con las fuentes de evidencia utilizadas en su carrera: “Los cursos dicen: ‘las leyes ¿qué son? Son normas, pero ¿para qué sirven? Para ordenar’. ‘Eso no se ve en la realidad, profesor, ¿por qué hay tantos conflictos?, ¿por qué han derogado esa ley?’; en mi mente, yo me peleo en mi mente”. Sus escritos le permiten alejarse de ese perfil de estudiante de leyes que “es calmado y dice una opinión más racional y más adecuada” y acercarse más a alguien que se

deja llevar “por una emoción de tristeza y alegría”, como cuando dice: “yo estoy totalmente en desacuerdo con la injusticia y la rabia te consume y la impotencia”.

Por otro lado, los escritos de Félix también se enmarcan en una práctica social de permanente construcción de una identidad de estudiante de periodismo. Como él lo plantea: “el periodismo es mucho más que simplemente informar, interpretar, sobre todo estar involucrado en todo problema y que tú seas el principal protagonista; no sé, algo de solución o propuesta; y me preocupa porque no hay nada de esa investigación que se hace”. A través de sus textos, Félix persiste en que su voz esté presente para conmover e impactar al lector y que, de esa manera, su carrera tenga más sentido.

Por lo tanto, la lectura y la escritura están en el corazón de la búsqueda de significados e identidades en los diferentes espacios de socialización secundaria o en aquellos contextos institucionales que preceden a la socialización primaria del hogar (como vendría a ser el trabajo, la escuela o la iglesia), pues a través de la práctica letrada las personas dan sentido a sus vidas e, incluso, contribuyen a proyectar una identidad construida y deseada en diversas situaciones. En el caso de Emilia y Félix, escribir, pensar y sentir son actividades interconectadas para desarrollar prácticas sociales de resistencia contra la adopción de una identidad universitaria suscrita desde la oficialidad. Canagarajah (1997) registra una relación parecida entre leer y escribir e identidad en un estudio con estudiantes afroamericanos, para quienes la lectura y escritura académicas estaban asociadas con “actuar como blanco” (*acting white*).

Un último punto que me gustaría resaltar es que Emilia y Félix no establecen una dicotomía entre los escritos de tipo académico que producen para la universidad y los autogenerados o vernáculos, escritos para sí. Ellos producen estos escritos para entender mejor lo que se discute en la universidad y para aclarar dudas sobre sus carreras. En ese sentido, han logrado que sus propios escritos funcionen como una estrategia de aprendizaje para rendir mejor en la universidad. Al decir de Emilia: “Cuando escribo y lo vuelvo a leer aclara más ideas y surgen preguntas y puedo profundizar en algo. Voy entendiendo el tema. Trato de aclarar eso. Eso me aclara y me identifica con ese tema”. Emilia argumenta, entonces, que sus escritos “emocionales” la ayudan a descubrir el significado del texto o “a descubrir lo que tú lo estás entendiendo”. En ese sentido, representa una estrategia propia para internalizar mejor los conceptos y desarrollar un mejor aprendizaje: “Cuando yo escribo basándome en lo emocional, lo vuelvo a leer y [esto] aclara más la idea. Cuando escribo algo personal que salió porque había leído una literatura sobre eso [violación de niños por ejemplo], ya nació mi opinión, después llevo el curso [Derecho y Maltrato Infantil], entonces ya la idea se va abriendo”.

Emilia siente que sus escritos “emocionales” le sirven para hacer suyas las ideas que se imparten en la universidad. Por eso, a diferencia de algunos de sus compañeros que plantean que las opiniones basadas en lo emocional no tienen valor, ella piensa que “no hay que cerrarnos en decirlo todo tan fundamentado y ordenado porque eso limita. Si alguien suelta su idea, así puede crear otra idea, pueden llegar a sacar una conclusión y puede descubrir una verdad”.

De igual forma, Félix argumenta que sus escritos vernáculos sirven para aprehender más lo que recibe de la universidad. Como Emilia, Félix señala que cuando escribe sobre “lo que ya he estudiado, pero relacionando con mi opinión o análisis, es una forma que me ha ayudado y contribuye a que esa idea ya tengo perfecto como responder en el examen [sic]”. Asimismo, aprender más del tema significa, para él, compartir lo que sabe con varias personas, pues “alimentas más tu idea que tenías”. Félix envía sus correos electrónicos a las personas con las que antes ha discutido oralmente sobre el tema en cuestión, aunque a veces también ocurre a la inversa.

Esto no hace sino demostrar que para entender cómo funciona la lectura y la escritura no basta con observarlas en sí mismas, en el sentido de textos aislados de su contexto de producción. Leer y escribir se conectan con formas particulares de crear, valorar y sentir, pero también con formas habladas y con otras modalidades sensoriales, además de modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee 2001). El ejemplo de Félix nos lleva, a su vez, a la noción de aprendizaje como prácticas situadas en contextos específicos y no como un proceso individual; este aprendizaje se construye a través de interacciones sociales entre personas y herramientas en el entorno del aprendiz (Rogoff 1990, Vygotsky 1998).

Luego de haber presentado los estudios de caso, podemos señalar que las estrategias desplegadas por Emilia y Félix de algún modo se constituyen en un “tercer espacio” que intenta resolver el

conflicto al que se enfrentan cuando aprenden la escritura académica, pero al mismo tiempo no logran negociar de manera suficientemente efectiva con las convenciones dominantes para adquirir o construir un espacio alternativo y legítimo. (Canagarajah 2003, Gutiérrez 2008). En todo caso, se trata de ejemplos que muestran cómo los estudiantes despliegan su agencia para negociar con la literacidad académica y desarrollar nuevas prácticas y discursos para poder tener voz propia. Aunque Emilia y Félix no son necesariamente conscientes de ello, a través de sus acciones con relación a la literacidad académica se comprometen con el ejercicio del poder, en el sentido de que despliegan su habilidad para generar efectos y (re) constituir el mundo.

COMENTARIOS FINALES

En las últimas décadas, el vuelco “agentivo” (o el *agentive turn*) en diferentes disciplinas ha surgido de críticas postmodernas y postestructuralistas que cuestionan las narrativas impersonales que no dejan espacio para la tensión, la contradicción y la acción oposicional, tanto de parte de individuos como de colectividades (Ahearn 2001). Tomando el discurso como una forma de acción social y un recurso cultural hemos visto que los estudiantes no son sujetos pasivos que reciben los mandatos de la literacidad académica y que la repiten o reproducen de modo mecánico, sino que despliegan acciones para generar cambios en las representaciones sociales dominantes.

Los estudios de caso reseñados muestran que la agencia es compleja y ambigua y que no necesariamente se debe definir solo como empoderamiento, resistencia u oposición (Ahearn 2001). Así, Emilia y Félix resisten de cierto modo la literacidad académica, pero también se acomodan a ella (con la ayuda de sus literacidades vernáculas) y la desean como parte de su formación universitaria. Asimismo, si bien se puede señalar que en un primer momento sus literacidades vernáculas los empoderan, más adelante éstas pierden legitimidad por la fuerza que adquiere el discurso académico. Así entonces, la agencia puede ser de diferentes tipos, obedece a múltiples motivaciones y cambia y evoluciona con el paso del tiempo.

Ahora bien, hay varios puntos que se derivan de lo planteado hasta ahora y que me gustaría discutir. En primer lugar, frente a la “práctica institucional del misterio” con relación a la literacidad académica, considero que es fundamental enseñar este tipo de literacidad de modo mucho más explícito, para que los estudiantes no la adquieran luego de un proceso lleno de confusiones y tensiones carente de una orientación clara.

En segundo lugar, también es importante señalar que no basta con enseñar adecuadamente la escritura académica si es que se silencian, se afectan y se desacreditan las formas de expresión que desarrollan los estudiantes de forma paralela a su vida universitaria. Estas formas de expresión constituyen prácticas sociales que no solo buscan propósitos importantes en la vida de los jóvenes, sino que muchas veces les garantizan su misma supervivencia y existencia como actores en los nuevos espacios en los que transitan. En el mejor de los casos, estas formas de expresión son ignoradas por los profesores porque éstos asumen que los estudiantes no tienen la capacidad de producir textos del nivel requerido. El discurso del déficit anula la posibilidad de ver a los estudiantes con agencia pues los construye como sujetos pasivos e incapaces de apropiarse de la literacidad académica.

En tercer lugar, me gustaría plantear un punto que quizás resulte polémico y que ya ha sido señalado por otros investigadores (Canagarajah 2002). No solo se trata de respetar los textos autogenerados que puedan desarrollar los estudiantes de forma paralela a la escritura académica, sino de enseñar estrategias para la negociación retórica. 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. Solo de esta manera, estudiantes como Emilia y Félix podrán *apropiarse* del discurso académico y modificar, resistir o reorientar de forma creativa las convenciones existentes para sus propios objetivos (Canagarajah 2003).

Si bien se ha superado en gran medida el modelo del déficit discutido anteriormente (Gutiérrez y Rogoff 2010), “el modelo del puente” (conocido en inglés como “crossing model”) y su perspectiva relativista no se corresponde exactamente con un enfoque crítico de la relación entre el lenguaje y la

sociedad. Sobre la dicotomía entre lo académico y lo vernáculo —y de manera parecida a la perspectiva de la retórica contrastiva—, este modelo establece la necesidad de construir puentes para ayudar a los estudiantes a moverse de prácticas letradas locales o vernáculas hacia el discurso académico canónico (Canagarajah 2002). Así, se asumen las dos tradiciones como mutuamente excluyentes y se promueve una subjetividad dividida, pues se pide a los estudiantes que sean personas diferentes en diversas comunidades o contextos. Como hemos podido apreciar en los dos estudios de caso, los textos vernáculos de Emilia y Félix no se oponen a sus textos académicos, sino que ambos se retroalimentan mutuamente.

Este “modelo del puente” se corresponde, a su vez, con el argumento de “lo apropiado” que ha desarrollado la sociolingüística de corte más “liberal” en las últimas décadas con relación a la variedad estándar y a la literacidad académica (Pennycook 2001, Fairclough 1995). Desde este paradigma, la idea es enseñar las formas “apropiadas” en los momentos “apropiados” desde una perspectiva normativa que asume las convenciones dominantes de lo apropiado como naturales y necesarias. Dentro de esta línea, se sugiere que los estudiantes mantengan sus discursos del hogar en el hogar y que ingresen al discurso académico con una nueva identidad y sentido de la realidad. Una sociolingüística de este tipo no hace sino reproducir los arreglos ideológicos dominantes pero con un nuevo discurso a favor del “respeto” por los estudiantes.

Diversos investigadores sugieren un *modelo de la negociación* en el que la diferencia se vea como un recurso (Canagarajah 2002). Se trata de una *perspectiva del empoderamiento* que —en línea con la noción de fondos de conocimiento (Gonzales, Moll y Amanti 2005)— asuma que los textos académicos serán creativamente modificados de acuerdo a las fortalezas traídas por los estudiantes. De hecho, la investigación realizada hasta el momento ha demostrado que muchos estudiantes no quieren abandonar sus prácticas culturales cuando aprenden la literacidad académica. Y este modelo requiere que los estudiantes luchen con los discursos divergentes a los que se enfrentan para armar creativamente discursos y literacidades alternativas que puedan representar mejor sus valores e intereses. Después de todo, la escritura no solo está estrechamente relacionada con el sentido de pertenencia a comunidades específicas sino también con el conflicto social, la inequidad, la diferencia cultural y las relaciones de poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahearn, L. (2001): “Language and agency”, *Annual Review of Anthropology*, 30: 109-137.
- Ashcroft, H., G. Griffiths y H. Tiffin (2000): *Post-colonial studies. The key concepts*, Londres, Routledge, 2ª edición.
- Barton, D. (1994): *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, Oxford, Blackwell.
- Boughey, C. (2000): “Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (3): 279-290.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a theory of practice*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (1997): “Safe houses in the contact zone: coping strategies of African American students in the academy”, *College Composition and Communication*, 48 (2): 173-196.
- Canagarajah, S. (2002): *Critical academic writing and multilingual students*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Canagarajah, A. S. (2003): “Practicing multiliteracies”. En P. K. Matsuda y A. S. Canagarajah, L. Harklau, K. Hyland, M. Warschauer, “Changing currents in second language writing research: A colloquium”, *Journal of Second Language Writing*, 12: 151-179.
- Cassany, D. (2008): *Prácticas letradas contemporáneas*, México DF, Ríos de Tinta.
- Castro Gómez, S. (2007): “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de Saberes”. En J. L. Saavedra (ed.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización*, La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, págs. 291-307.
- Chouliaraki, L. y N. Fairclough (1999): *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

- Connor, U. (1996): *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second –Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1995): *Critical discourse analysis. The critical study of language*, Londres, Longman.
- Foucault, M. (1995): *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*, México, Siglo XXI.
- Gee, J. P. (1996): *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*, Londres, Taylor & Francis, 2ª edición.
- Gee, J. P. (2001): “Foreword”. En T. M. Kalmar, *Illegal alphabets and adult biliteracy. Latino migrants crossing the linguistic border*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, págs. III-V.
- Giddens, A. (1995): *La constitución de la sociedad: Bases para una teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gonzales, N., L. Moll y C. Amanti (2005): *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities and classrooms*, Londres, Routledge.
- Gutiérrez, K. (2008): “Developing a sociocritical literacy in the third space”, *Reading Research Quarterly*, 43 (2): 148-164.
- 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.
- Heller, M. (2007): “Bilingualism as Ideology and Practice”. En M. Heller (ed.), *Bilingualism: A Social Approach*, Nueva York, Palgrave, págs. 1-22.
- Hendricks, M. y Q. Lynn (2000): “Teaching Referencing as an Introduction to Epistemological Empowerment”, *Teacher in Higher Education*, 5 (4): 447-457.
- Hirst, Elizabeth, Robin Henderson, Margaret Allan, June Bode y Kocatepe Mehtap. 2004. “Repositioning Academic Literacy: Charting the emergence of a community of practice”. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (1): 66-80.
- Instituto Nacional de Estadística, Perú (2001): *Encuesta Nacional de Hogares (ENAH)*.
- Ivanic, Roz. 1998. *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia: John Benjamins.
- Ivanic, Roz y Wendy Moss. 2004. “La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación”. En Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, págs. 211-246.
- Kubota, R. 2010. “Cross-cultural perspectives on writing: contrastive rhetoric”. En Nancy Hornberger y Sandra Lee McKay (eds.), *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters.
- Kubota, R. y Lehner, A. (2004): “Toward Critical Contrastive Rhetoric”, *Journal of Second Language Writing*, 13: 7-27.
- Lave, J. (1996): “Teaching, as Learning, in Practice”. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (3): 149-164.
- Lillis, T. (2003): “Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design”. *Language and Education*, 17 (3): 192-207.
- Mato, D. (s/f): “Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918”.
- Mignolo, W. (1995): *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Pennycook, Al. (2001): *Critical applied linguistics. A critical introduction*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Piller, I. (2007): “Linguistics and Intercultural Communication”, *Language and Linguistic Compass* 1 (3): 208-226.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Oxford, Oxford University Press.
- Rogoff, B. y K. Gutiérrez (2003): “Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica”, *Educational Researcher*, 32 (5): 19-25. Versión en español en: Frisncho, S., M. T. Moreno, P. Ruiz Bravo y V. Zavala (eds.), *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.
- Street, B. (1984): *Literacy in theory and practice*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Street, B. (ed.) (1993): *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Turner, J. (2003): "Academic Literacy in Post-Colonial Times: Hegemonic Norms and Transcultural Possibilities", *Language and Intercultural Communication*, 3 (3): 187-197.
- Vygotsky, L. S. (1998): *Collected works*, Nueva York, Plenum.
- Wertsch, J. (1998): "La tarea del análisis sociocultural". En *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.
- Zavala, V. y G. Córdova (2010): *Decir y Callar. Lenguaje, equidad y poder en la educación superior*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.) (2004): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.