

# **La escritura académica y la democratización del mundo académico: “desprendimientos” claves para abrir participación y diálogo**

Theresa Lillis

## **Introducción**

En este capítulo me enfoco en la escritura académica como vehículo central en la democratización del mundo académico. Uso la frase “mundo académico” en vez de universidad o educación superior por varias razones: para señalar que mi interés incluye pero va más allá de la institución de la universidad tal como está actualmente configurada; para subrayar que el mundo académico –un espacio sociocultural para crear y compartir conocimiento– es un mundo en que todos tenemos el derecho de participar (en su diseño o como estudiantes/académicos) y no un dominio cuyos objetivos debieran de ser decididos por un grupo minoritario de la sociedad y para abrir debate acerca de cómo queremos que sea el mundo académico, incluyendo cuestiones acerca de quien debiera de participar y bajo qué condiciones.

Argumento que la escritura académica es un recurso clave en la creación del mundo académico y por eso merece nuestra atención en debates acerca de la democratización. Pero es un recurso problemático

porque tal y como está generalmente conceptualizada privilegia a ciertos modos de participación, de crear y legitimar conocimientos, y excluye a otros. Para reimaginar la escritura académica como un recurso intelectual para un mundo académico inclusivo –en la pedagogía y en la producción y distribución de conocimientos– hay que desprenderse (Quijano, 1992; Mignolo, 2007) de unas presuposiciones acerca del valor epistémico universal de lo que denomino la escritura académica legitimada, *EAL*.

Abordaré la discusión desde la tradición de AcLits, “Academic Literacies”, “literacidades académicas”, que es una orientación que intenta hacer visibles las convenciones institucionalmente legitimadas de la escritura académica –EAL– y, al mismo tiempo, hacer hincapié en la necesidad de explorar críticamente el valor de estas convenciones para la participación en el desarrollo del conocimiento académico (Lillis y Scott, 2007; Lillis, 2022; Lillis et al., 2015). Una importante contribución de esta tradición en el RU es el uso de la etnografía (Lillis, 2024) para explorar las prácticas y experiencias de la escritura académica y, de ese modo, intentar entender el fenómeno de la participación “desde abajo”, es decir, desde las realidades vividas por las personas, en vez de “desde arriba”, léase, desde las perspectivas de las estadísticas, políticas y teorizaciones abstraídas de la práctica. Como indicaré brevemente en la próxima sección, la vista “desde arriba” nos provee un delineamiento general acerca del impacto de los compromisos estatales con la democratización de la enseñanza superior, pero una mirada desde abajo nos ayuda a entender la realidad vivida detrás de esas estadísticas y políticas, y, específicamente en este capítulo, el papel de la escritura académica en procesos de democratización. Este último abordaje es importante si nuestro objetivo es entender la naturaleza y consecuencias del escribir académico, como parte de un interés de entender el funcionamiento del mundo académico global (Trouillot, 2011). En este capítulo incluyo extractos de datos de varios proyectos etnográficos de investigación, enfocándome principalmente en las prácticas y experiencias de estudiantes “no tradicionales”, escribiendo como parte de sus cursos universitarios (ej. Lillis, 2001; 2009; 2011a; 2011b; 2022), pero también con datos de proyectos centrándose en la experiencia de académic@s multilingües escribiendo para publicación

(ej. Lillis y Curry, 2010; 2015; 2018; 2022; Curry y Lillis, 2022) y así ilustrar puntos clave acerca de la relación entre la democratización, la escritura y el mundo académico.

El capítulo empieza con un breve resumen de la democratización de la enseñanza superior entendida como acceso a la universidad, en términos de número de participantes estudiantiles que acceden a ella globalmente, seguido por un argumento acerca de la centralidad de la escritura en la democratización del mundo académico, vista como participación. La parte central del capítulo consiste en una articulación de lo que me parece son tres puntos claves acerca de la relación entre la escritura académica y procesos de democratización. Acabo esta parte argumentando que hay que desprenderse del monologismo de la escritura dominante, EAL, y trabajar hacia una perspectiva dialógica y pluriversal.

► Nota a l@s lectores: Conceptualizo el género de este capítulo, en las palabras de Víctor Villanueva, como un *empirical polemic* (2011, p. 731). Es decir, utilizo datos de varios proyectos de investigación para argumentar una posición explícita mía, que es la de la necesidad de reimaginar la escritura académica desde una perspectiva de inclusividad. En el espíritu de la “conferencia abierta” que comento en *Reflexión 1*, me permito el lujo de hacer afirmaciones sin entrar en detalles de metodología o resultados de proyectos específicos y, a veces, de recopilar ideas que ya he articulado en otras publicaciones, por supuesto proveyendo citas a las relevantes publicaciones.

También me permito romper un poco con las normas del “capítulo académico”, como pequeñas excursiones en reimaginar la escritura académica: reflexiones (para subrayar mi propia experiencia en el mundo académico, mi *posición* socio-geográfica como investigadora del RU / norte, y mi experiencia de dialogar con el equipo RAILEES de Argentina/sur); unas notas (para explicar algo que no encaja en la línea tradicional de argumento pero creo útil para l@s lectores); una imagen artística (para ilustrar un punto en otra modalidad) y un extracto de poesía. Escribo en español e incluyo unas pocas frases en inglés: tengo claro que todavía no tengo mi propia voz en español –no sé cómo me oigo ni como me oirán– pero es algo que voy trabajando.

---

### Reflexión 1. ¿Quién soy yo? y ¿cuál es mi relación con RAILEES?

Yo soy una persona de clase obrera, de familias irlandesas e inglesas, y de la primera generación en mi familia de participar en la educación superior. He trabajado como profesora—de instituto, de adultos (educación de comunidad) y de universidad—y de investigadora en campos interrelacionados de sociolingüística, lingüística aplicada, nuevos estudios de literacidad, discurso crítico. Mis proyectos de investigación se han centrado por la mayor parte en la escritura/el escribir: el escribir de los estudiantes universitarios, el escribir de académicos multilingües para publicación, el escribir en la política popular y el escribir de los asistentes sociales.

Siempre he tenido interés en “problemas” de lenguaje y “literacidad” —nacido creo del constante recuerdo de la añoranza de mi padre por su irlandés perdido y de la experiencia vivida de la estigmatización del habla inglés de la clase obrera en Inglaterra—.

Las preguntas que hago y las metodologías que uso como investigadora reflejan una creencia en la centralidad del lenguaje en nuestras experiencias y posibilidades de ser. Y de la rigidez de los regímenes de evaluación con que nos enfrentamos en las instituciones. Creo que el uso del lenguaje está siempre ligado a las evaluaciones de ese uso —de forma más evidente en la escritura académica a través de la evaluación, pero también en las prácticas cotidianas—. Y las prácticas de escribir de algun@s usuari@s —ligad@s por supuesto a su (nuestra) clase social, etnia, ubicación geopolítica en el mundo— siempre se evalúan como “carentes”, o como el uso del lenguaje “equivocado” (Lillis, 2022: 41).

Mi relación con RAILEES empezó con una breve conversación con Diana Waigandt y Fabiana Castagno durante una conferencia de ALES en Chile en 2018 y se desarrolló con l@s colegas de RAILEES durante una visita a la Argentina en 2022. Este capítulo se basa en “una conferencia abierta” que presenté en 4 universidades argentinas como parte de un programa de trabajo de talleres y charlas organizados con RAILEES - “Literacidades académicas y democratización de la educación superior: Diálogos transnacionales para la enseñanza y la investigación de la escritura”. RAILEES incluyó en su programación la modalidad de la conferencia abierta como objetivo de su compromiso con la extensión universitaria.

La conferencia abierta constituye una acción pionera en la extensión universitaria (Rodríguez, 2018); sin embargo, es necesario señalar que el modo en que la RAILEES concibe y propone este dispositivo no es equivalente uno a uno a aquellas conferencias de épocas pasadas, enmarcadas en otros modelos de extensión, tradicionales o divulgativos. Desde la RAILEES, los talleres, los conversatorios y la conferencia abierta se entienden como dispositivos en acción (Álvarez Pedrosian, 2011), para habilitar la escucha y la participación de quienes desean acercarse a un determinado campo, área del saber, temática específica o problema (Giammarini et al., 2023).

He intentado mantener el espíritu y un poco del sabor de la conferencia abierta hablada en esta versión escrita, utilizando recursos como notas, reflexiones e imágenes y también expresiones más vernáculas (como preguntas/respuestas para estructurar secciones) al lado de una expresión más típica del discurso académico.

---

## ¿Qué tiene que ver la democratización del mundo académico con la escritura? Acceso, participación y la escritura académica

### *Acceso, un reto constante con “puntualizaciones” impactantes*

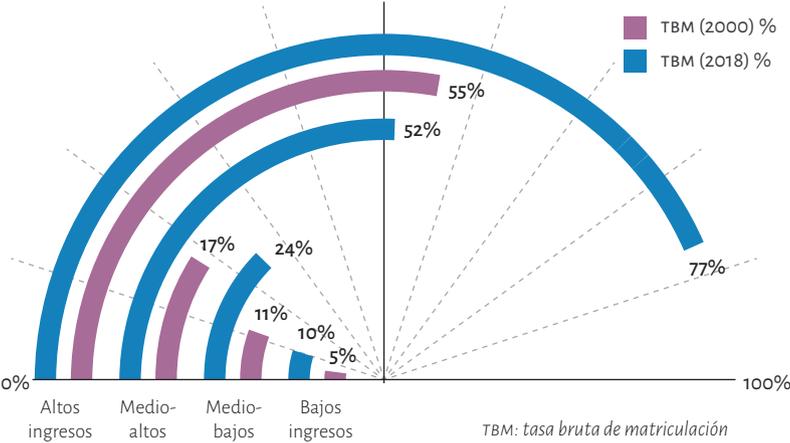
Históricamente la universidad, institución a través de la cual se ha producido, codificado y distribuido el conocimiento, ha sido una institución elite, para hombres, principalmente blancos y de clases altas. El proceso histórico de democratizar la universidad es (y sigue siendo) largo y varía según contextos específicos en distintas partes del mundo. Cambios a las políticas de acceso a la universidad típicamente van en paralelo a transformaciones político-sociales fundamentales: aunque haya habido excepciones, el acceso de las mujeres a la universidad en muchas partes del mundo ha ido de la mano de campañas del sufragio femenino (Kelly y Slaughter, 1991; Palermo, 2006); el acceso de estudiantes negros a las universidades en EE.UU. constituía parte de los movimientos de derechos civiles y Black Liberation Movements en los años 1960 (Allen et al., 2018); el derecho de acceder a universidades históricamente blancas por gente denominada racialmente “negra” empezó con el final del *apartheid* en 1994 en Sudáfrica (Sehoole y Adeyemo, 2016). Prueba de que el acceso a la universidad sigue siendo una imposibilidad para mucha gente globalmente está ilustrado en Figura 1 que demuestra que ingresar a la universidad está fuera del alcance de la gran mayoría de las personas de recursos económicos bajos.

Ampliar el acceso a la universidad sigue en proceso y es aún un reto, como indica el proyecto UNESCO 2030.<sup>1</sup> Pero a lo largo de este proceso lento ha habido “puntualizaciones” (Ecton y Dziesinski, 2022) significantes en contextos específicos –tales como las indicadas arriba– cuando las políticas a nivel de estado han tenido un impacto significativo e inmediato en las oportunidades de acceso para individuos de grupos sociales históricamente excluidos. En el RU, las políticas en los años 1970 incluyeron becas sustanciales para personas de familias de bajos ingresos, facilitando su ingreso a la universidad, seguido en 1980 por políticas de *widening participation*, que impulsaron un aumento de participación significativa (Archer et al., 2002), como se ve en Tabla 1. En la Argentina, políticas y legislación en los años 2000 llevaron a una expansión universitaria (Lucardi, 2020) con

1 <https://www.unesco.org/sdg4education2030>

un aumento significativo de participación (Tabla 1). Internacionalmente, desde hace veinte años, el énfasis en aumentarla, sobre todo, en la enseñanza superior está en el orden del día de muchos gobiernos que hacen hincapié en la relación entre el aumento del acceso a la universidad y el desarrollo de la economía. Y, como se ve en Tabla 1, ha habido cierto éxito en incrementar el número de personas entrando en la universidad.

FIGURA 1. Participación en educación superior por grupo de ingresos, 2000-2018



Nota: Parece haber una fuerte relación entre el PIB per cápita y la TBM terciaria. Un aumento en la matrícula universitaria tiende a coincidir con el aumento del PIB per cápita (PNUD, 2018). Entre 200 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación superior mundial aumentó del 19% al 38%. Fuente: IESALC, 2020, p. 33.

TABLA 1: DEMOCRATIZACIÓN. Cómo aumentar el acceso a la universidad.

---

<p>Globalmente entre 2000 y 2022, el acceso a la ES aumentó en todo el mundo: la tasa bruta de matriculación (porcentaje de la población matriculada en relación con la población total del grupo de edad recomendado) pasó del 19 al 40% (Unesco, s/f).</p> <p>América Latina y el Caribe entre 2000 y 2020 la tasa de la “población de edad recomendada” paso del 23% al 52% (Unesco, 2020).</p> <p>Reino Unido- 1930, 2 por ciento de la “población de edad recomendada”, 1980, 15 %, 2023, 35% (UK Parliament, 2024).</p> <p>Argentina- 59% de la “población de edad recomendada”, un aumento de 41% desde 2009-2018 (República Argentina, 2020).</p>
---

---

Fuente: elaboración propia

A nivel estatal, las políticas de acceso a menudo no sólo se evalúan por el aumento del número de participantes, sino por la diversidad social de la participación, aunque se conciba la “diversidad” de distintas maneras, en diferentes contextos/informes/proyectos oficiales. UNESCO, por ejemplo, enfatiza el género y la importancia de aumentar la participación de mujeres en la enseñanza superior globalmente. La mayoría de los países intentan medir el nivel de diversidad de la población estudiantil usando una combinación de varias categorías, a saber:

Estudiantes de familias de bajos ingresos, mujeres, grupos étnicos, estudiantes con discapacidades, víctimas de violencia de género, miembros de la comunidad LGBTQ, refugiados (de dentro o fuera de países), niños afectados por violencia histórica, estudiantes que han sido usuarios de asistencia social, huérfanos, jóvenes sin cuidados familiares. (Salmi, 2018)

En el RU, las categorías burocráticas utilizadas de diversidad son género, edad, religión, etnia, discapacidad, clasificación socioeconómica. (<https://www.hesa.ac.uk/>) y algunas estadísticas indican que, en términos generales, hay un aumento de “diversidad” en todas las categorías (AdvanceHe, 2021).

### ***Participación***

Por supuesto hay que celebrar el hecho de que una institución históricamente elitista vaya abriendo sus puertas, si no de par en par, con unas rendijas significantes. Pero la democratización del mundo académico no sólo implica permitir el acceso a la universidad a grupos históricamente excluidos, sino en considerar la experiencia y calidad de esa participación. Su evaluación sí figura en políticas de acceso a la universidad, pero a menudo está configurada cuantitativamente en términos de cuántos estudiantes consiguen acabar su curso formal de estudio, utilizando un discurso burocrático como “retención”, “persistencia” o “tasas de desgranamiento” ilustrado en Tabla 2.

TABLA 2. Democratización, cómo completar cursos de estudio.

---

Globalmente: 2022: 39% de l@s estudiantes a tiempo completo que ingresan a un programa de licenciatura se gradúan dentro de la duración teórica del programa. La tasa de finalización promedio después de tres años adicionales aumenta al 68% (OECDLibrary, 2022).

RU: 80% de l@s que empiezan completan su educación superior (HESA, 2022). “Pero niveles de completar/abandonar varían según la clase social, etnia y género. Tasas más altas de abandono = hombres blancos de clases baja: tasas más altas de completar = mujeres de grupos étnicos y de clase media” (Richardson et al., 2020).

Argentina: 17,8% de l@s estudiantes entre 25 a 34 años que empiezan completan su educación superior. Se observan niveles importantes de abandono de los estudios, especialmente en Argentina y Uruguay (García de Fanelli, 2021).

---

Fuente: elaboración propia.

Conseguir acceso es sólo el primer paso en democratizar el mundo académico. Las crudas estadísticas en Tabla 2 resaltan la importancia no solo de enfocarse en números de acceso, sino en experiencias de participación: aún en contextos nacionales, donde el número de l@s estudiantes que acaban una carrera de estudios sea alto, como en el RU, se sabe que hay diferentes tasas de *completion* entre distintos grupos sociales. Y, por supuesto, las estadísticas sólo dan una indicación de la complejidad; por ejemplo el aparente alto nivel de “abandono” en algunos países como la Argentina o Francia puede resultar de la práctica de cambiar cursos de estudios y así l@s estudiantes tardan más tiempo en completarlos, lo que no figura en las estadísticas (OECD, 2022). En general hay una preocupación institucional e internacional por el alto nivel de abandono o deserción con investigadores explorando el impacto de situaciones socioeconómicas, indicando que las causas son complejas, multicausales (ej. Musso et al., 2020), y un interés por saber en qué consiste una “educación inclusiva efectiva” (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016).

Lo que está claro es que hablar de la democratización de la universidad necesariamente abre debate no sólo al acceso sino al nivel y calidad de participación, y fundamentalmente a lo que entendemos por el propósito de la universidad, incluyendo preguntas acerca del conocimiento que la institución reconoce y privilegia. Un ejemplo reciente

de las transformaciones epistémicas urgidas por los “nuev@s” participantes son las campañas de estudiantes negr@s en Sudáfrica –#RhodesMustFall en 2015– que protestaron no solo contra su exclusión histórica, sino contra la exclusión actual de sus experiencias y deseos, y contra el currículo colonial con que tenían que afrontarse (Mbembe, 2016; ver Ogone, 2017). Aumentar la participación no solo significa permitir el acceso a lo que ya existe o ya está valorizado institucionalmente, sino extender las posibilidades de lo que esa participación pueda traer a la existencia, que incluye extender y reimaginar las formas de expresión en la creación de conocimiento.

### La escritura académica

Para pertenecer al mundo académico hay que participar en muchas prácticas, una de las principales es la de escribir: aunque se usen otras maneras de representar y evaluar el conocimiento en unos casos –como exámenes o presentaciones orales y multimodales–, la escritura académica es clave en la participación, y en crear y compartir conocimientos. Y desde que se ha empezado a investigar las experiencias de l@s estudiantes “no tradicionales” o “nuev@s” en la universidad en distintas partes del mundo, se ha destacado su relación problemática con la escritura legitimada –EAL– y el impacto negativo del marco de déficit que impulsa muchas prácticas institucionales y pedagógicas (ej. Reino Unido: Jones et al., 1999; Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2007; Tuck, 2018; Turner, 2012; 2018. Sudáfrica: Coleman y Tuck, 2020; Thesen, 2024; Thesen y Cooper, 2014; Thesen y Van Pletzen, 2006. Argentina: Atorresi y Eisner, 2021; Carlino, 2005; 2013; Castagno y Waigandt, 2020; Eisner, 2021; Natale y Stagnaro, 2016. Brasil: Fiad, 2016; Sito, 2010; Sito y Kleiman, 2017. Estados Unidos: Canagarajah, 2002; Horner y Lu, 1999; Richardson, 2002. Chile: Ávila Reyes, 2021a; 2021b; Ávila Reyes et al., 2021, Navarro, 2022. Perú: Zavala, 2011; 2015; 2019).

---

## Reflexión 2. La enseñanza superior ¿derecho o privilegio? ¿y derecho a qué?

Para mí, ir a la universidad desde una familia y comunidades de clase obrera fue posible gracias a políticas gubernamentales específicas y, en particular, a la concesión de becas sustanciales. La beca me cubría la matrícula, el alojamiento y los libros, así me beneficié directamente de políticas estatales específicas que jalonaban la larga y lenta historia de apertura de la enseñanza superior. Estaba absolutamente consciente de que mi situación era (históricamente) afortunada: la gente a mi alrededor expresaba constantemente su sorpresa y alegría por mí. Y aunque sabía que “yo procedía del entorno equivocado y que me arriesgaba a hacerlo público cada vez que abría la boca y miedo a que descubrieran que realmente yo no valía” (Lillis, 2001), al mismo tiempo tenía un fuerte sentido del derecho de todos a participar en la universidad.

Lo que me impresionó muchísimo en las conversaciones con colegas de RAILEES era su compromiso con una educación superior pública y gratuita, un compromiso arraigado en una larga tradición de conceptualizar la educación superior como un derecho y no un privilegio (Lucardi, 2020; Miranda, 2014) que actualmente se está defendiendo (Página 12, 2022). Hay un fuerte contraste entre esta posición con la situación en RU donde actualmente sólo la matrícula anual de un curso cuesta unas 10 mil libras esterlinas.

En cuanto a la problemática central de este capítulo –lenguaje, lenguaje escrito, EAL– una pregunta de debate con colegas de RAILEES se centraba en la relación entre un compromiso con una educación superior pública y gratuita, y las modalidades de expresión: ¿hasta qué punto el compromiso sociopolítico con una enseñanza superior abierta se extiende a una perspectiva transformadora de la universidad –en cuanto a conocimientos establecidos– y los recursos semióticos legitimados, incluida la escritura?

---

¿Qué es lo que llegué a entender a través de distintos proyectos de investigación acerca de la escritura académica y la participación en el mundo académico? Tres puntos claves:

A través de más de 20 años mi trabajo empírico e intelectual se ha centrado en la escritura, de todo tipo, pero en este capítulo me centro en la académica. En esta sección, basada en proyectos de investigación sobre la escritura de los estudiantes (Lillis 2001, 2009, 2011b, 2021a) y de académicos escribiendo para la publicación (Lillis y Curry 2010, 2015, 2018, 2022), resumo unos puntos que me parecen fundamentales para entender lo que conlleva la escritura académica y su centralidad en debates acerca de la democratización del mundo académico, entendida como un proceso no solo de acceso, sino de participación.

► Nota a l@s lectores: una noción central que quisiera delinear de antemano es la de *práctica*, porque es fundamental en la orientación de AcLits. La noción de la escritura académica como *práctica social* engloba tanto la teoría como la metodología que caracteriza su enfoque. Práctica que

ofrece una forma de vincular el lenguaje que usan l@s individu@s como actores socialmente situad@s, tanto en el “contexto de la situación” como en el “contexto de la cultura” (Malinowski, 1923, p. 19), en el que siempre están en juego la identidad y las relaciones de poder (para más discusión ver Lillis, 2021b, p. 27-28).

---

### Reflexión 3. Conversaciones hacia la noción de prácticas de escribir

A través del diálogo con colegas de RAILEES llegué a comprender que compartíamos en gran parte una definición de las literacidades como prácticas sociales, “prácticas sociales mediadas por el lenguaje” (Hernández Zamora, 2019), pero que había diferencias importantes.

1) *En cuanto al fenómeno*: cuando se habla de prácticas letradas casi siempre se incluye atención a la lectura y a menudo la oralidad (ej. Ávila Reyes, 2021a; Castagno y Waigandt, 2020; Navarro, 2022). En la tradición de ACLits se suele priorizar el enfoque sobre la escritura, creo que, por la centralidad de la escritura en sistemas de evaluación (y por ser objeto de quejas repetidas de parte de profesores). Un objetivo de ACLits pues, era de poner en cuestión el marco de déficit prevaleciente. Conversando a través de distintos contextos es importante que reconozcamos que igual a veces estamos pensando en fenómenos distintos o no exactamente equivalentes, y el por qué.

2) *En cuanto a la orientación hacia el fenómeno*: ACLits representa un intento de adoptar una orientación hacia el lenguaje escrito que es fundamentalmente de lingüística crítica y social—siguiendo a New Literacy Studies—y así separarse de orientaciones lingüísticos-textuales y cognitivistas-psicológicas que predominan en estudios de la enseñanza superior.

Las conversaciones con colegas de RAILEES indicaban una orientación y disposición epistémica abierta, un interés en buscar una combinación de orientaciones teóricas/disciplinarias y que se ve articulada en varias publicaciones acerca de las tradiciones en Latinoamérica (ej. Ávila Reyes, 2021a; 2021b; Giannarini et al., 2023; Navarro, 2022). Debo reconocer que me cuesta adoptar esta flexibilidad—que igual debiera de trabajar—por miedo a una abstracción que imponen unas tradiciones académicas en las realidades vividas. Y también hay razones pragmáticas. Por supuesto veo las prácticas de hablar, escribir y leer fundamentalmente interrelacionadas, pero en proyectos de investigación he decidido mantener el enfoque central sobre la escritura—¿qué es, cómo se produce, evalúa, comparte y distribuye, y qué son las consecuencias para los escritores?—que me parece una decisión válida, desde el punto de vista pragmático de labor, tiempo y esfuerzo.

---

### *Hay una “práctica institucional de misterio” alrededor de la escritura académica*

Escribiendo acerca de las experiencias de escribir de l@s estudiantes “no tradicionales”, en RU argumenté que la confusión es una dimensión tan omnipresente de su experiencia en la educación superior que señala la

necesidad de mirar más allá de una noción de confusión individual, hacia una práctica institucional sistémica, ideológicamente inscrita. Buscaba una manera de articular esta práctica para hacer una distinción entre prácticas de aprender/enseñar –prácticas pedagógicas e institucionales que articulan y exploran las “normas del juego”, es decir las convenciones de EAL– y prácticas de excluir, léase prácticas que no articulan las normas ni su valor epistémico y que típicamente parten de una orientación de déficit hacia la escritura de los estudiantes (a nivel de idioma, lenguaje, registro, género, retórica) y de no reconocer, o hasta rechazar, sus prácticas existentes.

Si el objetivo es inclusividad en el mundo académico, el “no saber” las convenciones de EAL debiera de ser algo aceptable, no una razón de queja. Las Tablas 3 y 4 ilustran las múltiples preguntas legítimas que hacen los estudiantes de pre y posgrado. Estas son importantes porque no sólo se refieren a lo que no saben acerca de las convenciones, sino sus mismas preguntas hacen visibles las múltiples convenciones que, a menudo, no se articulan.

TABLA 3. Ejemplos de preguntas que hacen los estudiantes universitarios de pregrado y posgrado sobre las convenciones de EAL (para lista completa ver Lillis, 2022)

---

*La rúbrica*

¿qué significa?

¿qué es lo que realmente quieren?

¿qué significa una palabra en particular, por ejemplo, “aconsejar”, “argumentar”, “criticar”, “discutir”?

¿cuál es la diferencia entre un informe y un ensayo?

*El contenido y el uso de las fuentes*

¿responde esto a la pregunta?

¿qué es relevante/irrelevante?

¿qué se cuenta como prueba?

¿cuándo (y cuándo no) cito a las autoridades?

¿qué tipo de pruebas son aceptables?

¿qué es el plagio?

¿cuánta literatura incluyo?

¿cómo aporto ejemplos de mi propia investigación?

¿cómo apoyo mi propia opinión?

¿qué partes de mi propia experiencia/entendimiento/investigación son relevantes?

¿cómo hago referencias? ¿por qué son importantes las referencias?

¿cómo utilizo las citas directas?

¿cuándo cuenta la experiencia personal como evidencia?

¿la experiencia personal cuenta o no?

*Comunidades e identidades*

- ¿cómo obtengo retroalimentación útil sobre mis escritos?
- ¿cómo represento mis conocimientos/autoridad en mis escritos?
- ¿cómo puedo ser más crític@ en mi escritura?
- ¿qué hago para que mi texto sea fácil de leer?

*Procesos y prácticas de redacción*

- ¿cómo empiezo a escribir?
- ¿cómo corrijo mi trabajo?
- ¿cómo hago borradores y cómo reviso mi escritura?

*Los géneros*

- ¿cómo escribo un resumen de mi investigación?
- ¿cómo escribo un resumen de la conferencia?
- ¿cómo escribo un resumen de un artículo?
- ¿cómo escribo una revisión de literatura?
- ¿cómo escribo una tesis?
- ¿cómo escribo un artículo de investigación empírica?

Las preguntas son sólo el *tip of the iceberg*: no hay respuestas sencillas, categóricas, ni que valgan para siempre, sino la profundidad y precisión de cada una necesariamente varía según el momento educativo/académico. Posibles respuestas conllevan no sólo afirmaciones referenciales o denotativas, por ejemplo: “hay que citar fuentes relevantes utilizando las normas APA” (volveré al tema de citas abajo), sino presuposiciones enterradas en largas y complejas historias que a menudo l@s profesores no saben, o no tienen la costumbre de articular o justificar (Carlino, 2005; Tuck, 2018; Navarro, 2022).

Extractos breves de entrevistas con estudiantes y académic@s ilustran la experiencia de la práctica de misterio y, al mismo tiempo, la naturaleza ideológica de esta práctica.

» Ejemplo 1: Bridget, pregrado, Trabajo Social, hablando de su experiencia de la sensación persistente de no saber lo que “quieren” l@s profesores

Era mejor en términos de nota. Era uno de esos ensayos que escribí sin saber si lo que escribía era lo que la profesora realmente quería. O sea, lo hice lo mejor que podía. Y dio la casualidad de que le gustó.

» Ejemplo 2: Nadia, pregrado, Educación, hablando de un ensayo acerca del “bajo rendimiento” de niños de clase obrera

No le gustó nada a la profesora. Dijo que no todos los niños bilingües son de clase obrera y yo le contesté que no todos los niños bilingües son de clase media. Dijo que este trabajo/consigna no se trata de niños bilingües.

» Ejemplo 3: Katja, académica, Psicología, hablando acerca de la presión de citar referencias en inglés

En las revistas académicas en inglés la expectativa es que se cite a autores ingleses. Ha aumentado considerablemente la presión para producir artículos internacionales en inglés, lo que aumenta la presión para citar publicaciones inglesas.

Esta práctica del misterio está inscrita ideológicamente de varias maneras: a) va en contra de l@s menos familiarizad@s con las convenciones que rodean la escritura académica, creando la impresión que es sólo suerte o “casualidad” si consigues hacerlo bien (Bridget); b) enmascara la especificidad de la práctica de la EAL que tiene una historia particular en términos de convenciones lingüísticas, retóricas y epistémicas (ej. la expectativa que sólo debiera de haber un único tema/marco clave en *essayist literacy* (Scollon y Scollon, 1981) evidente en la experiencia de Nadia (ver Lillis, 2001); c) enmascara las relaciones de poder que rodean la producción de conocimiento (el impacto de la posición privilegiada del inglés en la producción y evaluación del conocimiento, como ilustra el comentario de Katja sobre la expectativa implícita de que se citen trabajos en inglés (ver Lillis et al., 2010; Lillis y Curry, 2015).

Se lleva notando esta *práctica de misterio* y, especialmente, la brecha de entendimiento entre estudiantes y profesores, en muchos contextos desde hace bastante tiempo y, por supuesto, hay muchos esfuerzos para cerrarla. Pero lo que está claro es que la práctica de misterio prevalece en muchos contextos (ver Ávila Reyes 2021a; 2021b; Navarro, 2022; Perales-Escudero et al., 2022; Stooke y Hibbert, 2017; Tuck, 2022).

***Hay una regulación de prácticas de escribir – a nivel de forma, contenido y subjetividad EAL – sin debatir el valor epistémico o ético de esa regulación***  
Que la escritura académica – que denomino aquí como EAL – conlleva una multitud de convenciones textuales está claro y aunque en muchos contextos pedagógicos no sean objeto de exploración y aprendizaje, a fuerza de mucha labor de profesores e investigadores durante los

últimos 30 años, existen muchos recursos para ayudar a visibilizarla. Una rápida búsqueda por Google indica una cantidad grande de guías, y dentro del estudio académico de la escritura académica hay distintas tradiciones establecidas de articular los rasgos textuales de la escritura académica (Tabla 4).

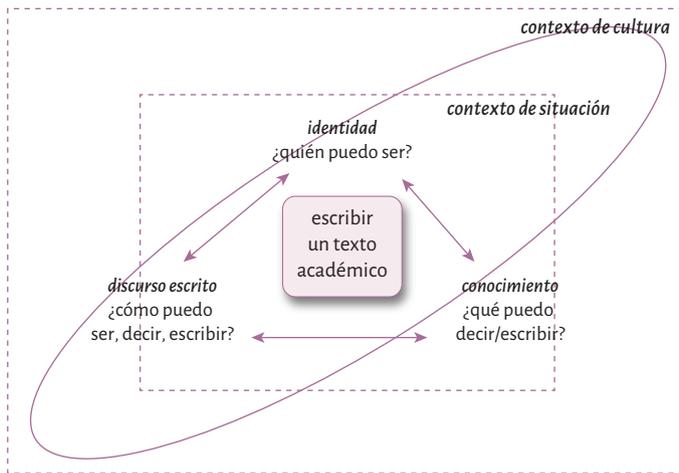
TABLA 4. Recursos textuales para enseñar las convenciones de EAL

Recursos basados en búsquedas por Google:	Tradiciones que ofrecen marcos textuales:
<i>how to write an essay</i> 5.130.000	EAP inglés con propósitos académicos
<i>cómo escribir un ensayo académico</i> 3.870.000	Género-retórica WAC/WiD <i>escribir a través/dentro del currículo</i>
<i>books on how to write an essay</i> 43.700.000	Género-SFL <i>lingüística funcional sistémica</i>
<i>libros sobre cómo escribir un ensayo académico</i> 11.800.000	Estilística
<i>how to reference in an academic essay</i> 210.000	Argumento
<i>cómo citar en un ensayo académico</i> 37.800.000	Retórica contrastiva (para resumen ver Lillis, 2022)
<i>what are the generic conventions of academic writing</i> 3.720.000	
<i>las convenciones genéricas de la escritura académica</i> 170.000	

Romper la práctica de misterio e intentar hacer visibles las convenciones textuales de EAL es fundamental para que tod@s puedan participar en las prácticas que se valoran en el mundo académico y hay muchos recursos a utilizar con ese fin. Pero también sabemos que estas convenciones no son transparentes ni universales, sino una manera históricamente situada de crear y regular el conocimiento, una perspectiva subrayada desde hace mucho en trabajos feministas (ej. Anzaldúa, 1987; Beauvoir, 1997 [1949]; Kirsch y Royster, 2010; Kristeva, 1986; Lather, 1991) y de-colonialistas (Bard Wigdor y Artazo, 2017; Mbembe, 2016; Mignolo, 2007; Quijano, 1992). Por lo tanto, habría que no sólo enseñar estas convenciones sino explorar para qué sirven, y para quién y en qué momentos académicos. Hemos aprendido de estudios acerca de la experiencia de estudiantes y académicos que llegar a usar EAL no es cuestión de una simple absorción de una serie de normas lingüísticas y retóricas, a menudo denominado *socialización* o *aculturación* (Lea y Street, 1998), sino que conlleva cuestiones fundamentales de identidad y de relaciones de poder (ej. Ivanič, 1998).

La perspectiva de AcLits es que siempre hay que adoptar una perspectiva contextualista y crítica para entender lo que supone escribir en el mundo académico: la heurística en Figura 2 es una manera de conceptualizar la escritura desde una perspectiva contextualista que subraya la interrelación entre discurso, identidad y conocimiento.

FIGURA 2. Heurística para explorar la interrelación entre discurso, identidad y conocimiento en la escritura académica



Fuente: Lillis, 2001; basado en Ivanič, 1998; Clark et al., 1990 y Fairclough, 1992

Extractos breves de entrevistas con estudiantes y académicos ilustran la regulación que impone EAL y la interrelación entre usos de lenguaje, conocimiento e identidad.

» Ejemplo 4: Mary, pregrado, Estudios de Lenguaje

Creo que hay cosas que se pueden decir y cosas que no... para esta gente blanca estaría fuera de lugar... Empecé a pensar, solo estoy siguiendo esta basura... Empecé a pensar para que voy allí. (...) Me pone mala, Así es como me siento. Y por eso muchas personas no están interesadas. I-am-not (en vez de I'm not) ¿Qué estoy diciendo? –Todo el mundo sabe lo que “I’m not” significa. Es como tratar de segregar, sabes, tienes como una frontera que te separa de otras personas. ¿Por qué?

» Ejemplo 5: Kate, pregrado, Women's Studies

Normalmente escribo desde una perspectiva personal [fuera de academia]. Nunca veo la escritura académica como personal. Es fría.

» Ejemplo 6: Sara, pregrado, Estudios de Lenguaje

Cuando digo que me veo como una persona inglesa [escribiendo ensayos] lo que quiero decir es que intento imaginarme cómo escribiría una persona inglesa (...) intentando programarme a escribir cómo escribiría una persona inglesa. (...) deajo aparte mi persona Urdu (...) tienes que olvidarte de eso y básicamente escribir lo que quieren ellos que escribas.

» Ejemplo 7: István, académico, Psicología

Si el estilo o la forma del artículo no es nativo o no actual, los revisores piensan que "esto es un hombre estúpido, no aceptable". No lo aceptan por su acento regional, estilo regional, un rechazo absoluto, ésta es su actitud.

Toda práctica de escribir supone normas o convenciones y así regula –explícita o implícitamente–, de alguna manera, lo que se puede ins/es/cibir. La cuestión que me interesa en cuanto al EAL es, ¿qué es lo que se regula y por qué? Los ejemplos ilustran algo de la experiencia de regulación. Las convenciones no son separadas o "autónomas" (Street, 1984) del contexto institucional (la universidad es un contexto que impone ciertas maneras de expresar/saber) o historias socio-individuales (los escritores tienen relaciones específicas con palabras –Mary, género/retórica; Kate, Istvan y Sara, lenguaje–). Además, el impacto de las dimensiones contextuales está mediado por tipos particulares de "orientación"/*addressivity* (Bakhtin, 1986) en torno a actos específicos de escritura, es decir, quién se dirige a quién y, lo que es de igual importancia, cómo se imaginan estas relaciones (Sara, más arriba; véase Castoriadis, 1975, para la imaginación como fenómeno social).

Explorar aspectos de regulación que implican un control sobre la creación de significado y conocimiento no es sólo una cuestión epistémica, sino también ética. La vinculación explícita del conocimiento con la ética se recoge en los trabajos sobre la (in)justicia epistémica (por ejemplo, Fricker, 2007) y la necesidad de construir "un proyecto ético de revertir las exclusiones epistémicas, mitigar la explotación epistémica y buscar

la paridad de la autoridad epistémica para los históricamente oprimidos” (Kerfoot y Bello Nonjengele, 2023, p. 477, traducción propia).

***Hay deseos para distintas modalidades de escribir, crear conocimiento y participar en el mundo académico***

Hay poco espacio dentro del mundo académico para abrir debate acerca de cómo les gustaría escribir a l@s estudiantes y a l@s académic@s: por razones obvias (aprobar una evaluación, publicar un artículo), la mayoría del esfuerzo epistémico-retórico se centra en cómo cumplir las convenciones de las prácticas ya configuradas. Pero existen prácticas textuales “subalternas”, aunque a menudo se les reconoce falsamente (*méconnaissance* de Bourdieu, 2000[1997]) como “errores” (ver Horner y Lu, 1999; Perales Escudero et al., 2022) que se vislumbran en preguntas y comentarios acerca de lo que desean/no desean hacer los escritores. La Tabla 4 ilustra preguntas comunes de estudiantes.

TABLA 5. Preguntas hechas por estudiantes-escritores

---

¿Por qué no usar esta palabra cuando me parece más adecuada a lo que quiero expresar?  
 ¿Por qué no puedo usar una mezcla de formas- imágenes al lado de la escritura verbal?  
 ¿Por qué no puedo incluir poesía al lado de argumento?  
 ¿Por qué no puedo incluir referencias a mi vida –por ejemplo, mi trabajo, mi religión, mi vida en general– cuando es relevante al tema que estoy investigando?  
 ¿Por qué tengo que escribir solo en inglés standard –y solo en un idioma– cuando hay otras expresiones que me ayudarían a profundizar las ideas?

---

Extractos breves de entrevistas con estudiantes y académic@s ilustran unos deseos específicos para su escritura y creación de conocimiento y que una vez más indican la fuerte interrelación entre discurso, identidad y conocimiento (ver Figura 2).

» Ejemplo 8: Amira, pregrado, hablando acerca del uso de pronombres de primera persona en un texto suyo:

*Extracto de texto:* Un fuerte sentido de comunidad se ha desarrollado entre la gente yemení y hay bastante apoyo para que los yemenís sostengan su idioma.

AUTOR: –Crees que cambia el sentido/sentimiento si usas su[their] en vez de *nuestro* [sur]?

Amira: –Si desde luego, te lo hace más personal. Yo usaría *our* [nuestro] pero el tutor dice que no hay que incluirse tanto. (Énfasis mío)

» Ejemplo 9: Tara, pregrado, Derecho, hablando de cómo se regula a sí misma en su escritura

No les estoy enseñando que entiendo exactamente de lo que estoy diciendo. Tengo demasiado miedo de soltarme en mi escritura y creo que eso es lo que les gusta

» Ejemplo 10: Kate, pregrado, *Women's Studies*, hablando de unas intervenciones que escoge hacer

Incluir poesía es una pequeña protesta contra la convención de argumento racional. La incluyo porque me da una sensación de control

» Ejemplo 11: A Luisa, académica Psicología Experimental, le gustaría escribir de otra manera porque le preocupa lo que ella llama la "fragmentación" que ocurre en trabajos experimentales, enfocándose en uno o dos variables.

Si tienes pasión por tus ideas y quieres compartir esta pasión porque crees que contribuiría al conocimiento en este campo ¿por qué no usar la poesía como vehículo para compartir esas ideas? Quiero decir, deberías usar cualquier medio que te parezca necesario. Al mismo tiempo, no quieres que te rechacen, quieres que te acepten. O sea, ok, este es el juego y hay que jugarlo.

» Ejemplo 12: Andrea, académica, Psicología Educacional, habla de un artículo que escribió con dos colegas utilizando narrativas interrelacionadas en vez de argumento lineal.

Es el mejor artículo que hemos escrito. Metimos mucho esfuerzo en ese artículo y nadie lo ha citado.

Los breves extractos ilustran deseos específicos, a distintos niveles: género-retórica (poesía- Luisa y Kate, narrativa Andrea), palabras que indican posicionalidad (la primera persona, Amira). Al mismo tiempo, llevar a cabo estos modestos deseos parece arriesgado (una consecuencia para Tara es que restringe su creación de conocimiento y Andrea indica el riesgo de no ser citado), una vez más subrayando el impacto de orientación (Bakhtin, 1986) y *uptake* (Blommaert, 2005) a niveles de contexto de situación y cultura (Figura 2). Blommaert (2005, p. 72) argumenta que "voz" se trata tanto de *uptake* como de producción: *el valor, el significado y la función son una cuestión de uptake, tienen que ser otorgados por otros en los*

*órdenes de indexicalidad imperantes* o en las palabras de Norton (2013, p. 48) “*la pregunta «¿quién soy yo?» no puede entenderse sin la pregunta «¿qué se me permite hacer?»*”.

---

#### Reflexión 4. Herramientas sencillas para crear espacios dialógicos

Es difícil crear espacios para reimaginar la escritura académica en servicio del trabajo intelectual, porque el espacio semiótico en el mundo académico dominado por ideologías lingüísticas del oeste/norte es muy restringido. En talleres y conversaciones con colegas de RAILEES propuse la noción de yuxtaposición, de incorporar extractos de voces, lenguas, discursos, géneros y modalidades diversas en un mismo texto como una forma de producir un texto más dialógico. La idea no es rechazar todas las convenciones de EAL, sino abrir espacio para una gama más amplia de voces y prácticas, y he intentado articular y ejemplificar un poco en mis propios escritos (Lillis, 2015; 2022). Veo la yuxtaposición como una intervención pragmática y modesta dentro de regímenes de evaluación actuales, sencilla pero creativa en el paso hacia intentos de desprendernos (ver Quijano, 1992) de suposiciones y prejuicios acerca de lo que “debiera de ser” la escritura académica. De hecho la práctica de yuxtaposición –como señalaron unas colegas de RAILEES– se acepta en cierta medida a nivel escolar, pero se critica a nivel universitario. Pero, unas colegas comentaron que a menudo cuando se usa la palabra “yuxtaposición” en retroalimentación sobre la escritura de los estudiantes, es un comentario negativo, ej. “estás juntando una serie de puntos, pero no creando un argumento, una unidad lógica.”

Lo que está claro es que dentro de un marco “colonial-racional” sí es verdad que a ciertas prácticas semióticas-expresivas se les consideran “menos” académicas/intelectuales, incluso criticándolas como “infantiles” literal o ideológicamente (y sin reconocer el valor multisemiótico de las prácticas de niños, Ormerod y Ivanič, 2002). Creo que la pregunta que tenemos que hacernos siempre es para qué sirve cualquier práctica, convención, lógica etc.; en resumen, hay que resaltar las razones epistémicas y éticas. Y por supuesto –y esto lo hablamos en distintos talleres– transformar las prácticas de escribir requiere una transformación de prácticas de lectura: si se intenta leer un texto que está jugando/ usando la yuxtaposición desde una perspectiva rígida/normativa no se va a apreciar su función intelectual y se le va a marcar como “erróneo”. Creo que vale la pena intentar y hay cada vez más ejemplos publicados (ver ej. Odeniyi y Lazar, 2023; McKinney y Set, 2024; Curry et al., 2024).

---

## Conclusión

Nota a l@s lectores. Me he enfocado, principalmente, en la participación de l@s estudiantes, pero he incluido también algo de la experiencia de l@s académic@s. ¿Por qué juntarlas aquí? Porque generalmente se tratan los temas de políticas de participación de estudiantes y académic@s en campos distintos, como si fueran fenómenos que no tienen nada que

ver el uno con el otro. La escritura, como participación en la enseñanza superior, se centra a menudo en la escritura estudiantil y su derecho a participar en las prácticas epistemológicas del currículo. La escritura y la justicia epistémica suelen enfocarse en la importancia de crear una igualdad entre l@s académic@s en todas partes del mundo. Pero, por supuesto, están relacionadas: todas estas prácticas constituyen parte del ámbito académico global, donde surgen cuestiones acerca de la igualdad de participar en el desarrollo de conocimientos y el tipo de recursos semiótico-lingüísticos que se puedan utilizar.

La escritura es un recurso importante en el aprendizaje, desarrollo y circulación de conocimientos globalmente. Pero en este artículo he argumentado que lo que se entiende por “escritura” se ha restringido a ciertas maneras de crear significados/conocimientos, lo que llamo en breve EAL. No es mi intención denegar la utilidad epistémica que puedan tener las convenciones de EAL, sino justificar que si nuestro interés es democratizar el mundo académico hay que: 1) hacer visibles las convenciones y así crear espacios para debatir su valor epistémico y ético; 2) abrir diálogo acerca de una gama más amplia de recursos lingüísticos y semióticos para crear conocimientos y con distintas posibilidades para identidades académicas.

FIGURA 3. La orientación monológica de EAL contrastada con los deseos dialógicos

un tipo de unidad textual	→	un tema/argumento/morfológico
		<i>textos dialógicos, ej. múltiples voces</i>
identi/subjetiv. específica de lx escritorx	→	masc., neutral, racional, cl. media, blanco
		<i>múltiples identidades y subjetividades</i>
un tipo de rel. entre escritorx y lectorx	→	anónimo, neutral, incorpóreo
		<i>dialógico, conectado</i>
tipo particular de valor estético	→	racional, lógico, verbal
		<i>poético, visual, multimodal</i>
variedad particular de lenguaje	→	estándar, formal, monolingüe
		<i>múltiples variedades, vernáculos, multilingüe</i>
idioma privilegiado	→	inglés
		<i>reconocimiento de múltiples idiomas y variedades</i>
género	→	verbal, escrito, ensayista
		<i>multimodal, mezcla de formas y contenidos</i>
geolocalización específica de	→	norte, anglocéntrico
		<i>múltiples localidades, justicia epistémica</i>

La Figura 3 resume la orientación monológica de EAL, que contrasta con los deseos dialógicos señalizados por escritores estudiantes y académicos, ilustrado en este artículo, y discutido en trabajos pos y decolonialistas desde hace mucho tiempo.

En su crítica filosófica de la relación entre la colonialidad y el conocimiento, Quijano (1992) ofrece la noción de “desprenderse”, que creo útil para dar un paso importante en abrir la caja de Pandora del EAL supuestamente universal:

es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías (...) Lejos de eso, es necesario *desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad*, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres (...) Lo que hay que hacer es algo muy distinto: liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea. (...) Fuera de occidente, virtualmente en todas las culturas conocidas, toda cosmovisión, todo imaginario, toda producción sistemática de conocimiento, están asociados a una perspectiva de totalidad. Pero en esas culturas *la perspectiva de totalidad en el conocimiento incluye el reconocimiento de la heterogeneidad de toda realidad, de su irreductible carácter contradictorio*. (Quijano, 1992, p. 19, énfasis mío)

Y Mignolo (2007, p. 453) desglosa *desprenderse* como *delinking*, que articula así: “De-linking then shall be understood as a de-colonial epistemic shift leading to other-universality, that is, to *pluri-versality as a universal project*. (...) Delinking means to change the terms and not just the content of the conversation” (énfasis mío).

Creo que lo que demuestran l@s escritores –estudiantes y académic@s– es que hay que desprenderse del valor epistémico supuestamente universal de las convenciones específicas de EAL y, así, en las palabras de Mignolo “cambiar los términos” de la conversación académica global.

\*\*\*

Como reflexión final, acabo este artículo con unas palabras de un poema de la poeta irlandesa Nuala Ni Dhomhnaill, y un extracto visual de la artista inglesa-escocesa Carolyn Dixon. Cambiar los términos de participación en el mundo académico creo que nos implica en un proceso

en el que debemos pedir prestado por un momento las palabras de Nuala Ni Dhomhnaill –“ag cur grean na farraige in uachtar is cur na farraige in iochtar” (2018, p. 40), “stirring sea-sands up/sinking sea-foam down”–. Para mí, la misma noción está reflejada visualmente en la pintura de Dixon en la Figura 4.

FIGURA 4. Extracto: *and then one day the world goes green*, de Carolyn Dixon<sup>2</sup>



## Referencias

- ADVANCEHE (2021, 28 de octubre). Equality in higher education: statistical reports 2021. <https://n9.cl/lzrkx>.
- ALLEN, W. R., MCLEWIS, C., JONES, C. Y HARRIS, D. (2018). From Bakke to Fisher: African American students in US higher education over forty years. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 4(6), 41-72.
- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*, 1, 61-83.
- ANZALDUA, G. (1987). *Borderlands/La frontera. The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- ARCHER, L., HUTCHINGS, M. Y ROSS, A. (2002). *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. Nueva York y Londres: Routledge.
- ATORRESI, A. Y EISNER, L. (Eds.) (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. Número especial, *Enunciación*, 26, 14-35.
- ÁVILA REYES, N. (2021a) (Ed.). *Multilingual contributions to writing research. Toward an equal academic exchange*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- ÁVILA REYES, N. (2021b). Aportes multilingües para un campo de estudios complejo: una introducción a los afanes de este libro. En N. Ávila Reyes (Ed.). *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic exchange* (pp.13-22). Colorado: WAC.

2 Dixon, Carolyn. <https://www.working-landscape.co.uk/>.

- ÁVILA REYES, N., NAVARRO, F. Y TAPIA-LADINO, M. (2021). "My Abilities Were Pretty Mediocre": Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- BAKHTIN, M. (1986). The problem of speech genres, trans V.W. McGee in Caryl Emerson and Michael Holquist (Eds). *Speech genres and other late essays*, Austin: University of Texas Press.
- BARD WIGDOR, G. Y ARTAZO, G. (2017). Pensamiento feminista latinoamericano: Reflexiones sobre la colonialidad del saber/poder y la sexualidad. *Cultura y representaciones sociales*, 11(22), 193-219.
- BEAUVOIR S. DE (1997 [1949]). *The second sex*. Vintage.
- BLOMMAERT, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (2000 [1977]). *Pascalian Meditations*. Stanford University Press.
- CAMBOURS DE DONINI, A. Y GOROSTIAGA, J. (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. AIQUE.
- CANAGARAJAH, S. (2002). *Critical academic writing and multilingual students*. University of Michigan Press.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- CASTAGNO, F. Y WAIGANDT, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. 12(12), 48-72.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Seuil.
- CLARK, R., CONSTANTINO, C., COTTEY, A. Y YEOH, O. C. (1990). "Rights and obligations in student writing". In R. Clark, N. Fairclough, R. Ivanic, N. McLeod, J. Thomas and P. Meara (Eds.). *Language and Power*. Centre for Information on Language Teaching for the British Association for Applied Linguistics.
- COLEMAN, L. Y TUCK, J. (2020). "We do not have a writing culture": exploring the nature of "academic drift" through a study of lecturer perspectives on student writing in a vocational university. *Journal of Vocational Education & Training* 72(4), 575-594.
- CURRY, M. J., & LILLIS, T. (2022). Multilingualism in academic writing for publication: Putting English in its place. *Language Teaching*, 57(1), 87-100.
- CURRY, M.J., LILLIS, ALSHEHRI, A., MUSHI, O. Y XU, X. (2024). The multilingualism of global academic research and communication practices. In McKinney, C., Makoe, P. & Zavala, V. (dir.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*, pp. 318-335. UK: Routledge.

- ECTON, W. G., Y DZIESINSKI, A.B. (2022). Using Punctuated Equilibrium to Understand Patterns of Institutional Budget Change in Higher Education. *The Journal of Higher Education* 93 (3): 424–451. <https://doi.org/10.1080/00221546.2021.1985884>.
- EISNER, L. (2021). Ensayar una voz: Un análisis Interaccional de Prácticas en Torno a lo Escrito en Eventos de Escritura Colaborativa. En N. Ávila Reyes (Ed.). *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange* (pp. 175-198). WAC.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- FIAD, R. S. (2016). Letramentos acadêmicos: Contextos, praticas e persepções. Pedro e João Editores.
- FRICKER, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford University Press.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2021). *Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana*. UNESCO.
- GIAMMARINI, G., WAIGANDT, D., CASTAGNO, F. Y ÁVILA, X. (2023). Universidades en Red: Aportes a la construcción de saberes en el marco de la integridad de funciones. *Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), e0009.
- HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 24(1), 363-386.
- HESA (2022, 17 de marzo). *Non-continuation summary: UK Performance Indicators*. <https://n9.cl/3xvywv>.
- HORNER, B. Y LU, M.Z. (1999). *Representing the other: basic writers and the birth of basic writing*. NCTE.
- IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (2020). *Hacia el acceso a la enseñanza superior: tendencias internacionales*. <https://n9.cl/j6aboq>
- IVANIČ, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- JONES, C., TURNER, J. Y STREET, B. (1999). *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. John Benjamins.
- KELLY, G.P Y SLAUGHTER, S. (Eds.) (1991). *Women's higher education in comparative perspective*. Springer.
- KERFOOT, C. Y BELLO-NONJENGELE, B. (2023). Towards epistemic justice: Constructing knowers in multilingual classrooms, *Applied Linguistics*, 44(3), 462-484.
- KIRSCH, G.E. Y ROYSTER, J.J. (2010). Feminist rhetorical practices: In search of excellence. *College Composition and Communication*, 61(4), 640-672.

- KRISTEVA, J. (1986) (ed. T. Moi). *The Kristeva Reader*. Blackwell.
- LATHER, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Routledge.
- LEA, M. Y STREET, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- LILLIS, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- LILLIS, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. En A. Carter, T. Lilliz y S. Parkin. *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins.
- LILLIS, T. (2011a). *The sociolinguistics of writing*. EUP.
- LILLIS, T. (2011b). Legitimising dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication, *Arts and Humanities in Higher Education*. 10(4), 401-432.
- LILLIS, T. (2021a). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia, *Enunciación*, 26, 55-67.
- LILLIS, T. (2021b). ¿Academic Literacies: intereses locales, preocupaciones globales? Academic Literacies: local interests, global concerns? En N. Ávila-Reyes (Ed.). *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario (Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic exchange)*. The WAC Clearinghouse.
- LILLIS, T. (2022). Prefacio. Herramientas para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En F. Navarro (Ed.). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp.19-41). Chile: Universidad de Chile. <https://n9.cl/mb3gu>.
- LILLIS, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos Del Sur Letras*, (54), 17-53.
- LILLIS, T. Y CURRY, M. J. (2010). *Academic writing in a global context*. Routledge.
- LILLIS, T. Y CURRY, M.J. (2015). The politics of English, language and uptake: The case of international academic journal article reviews *AILA Review* 28, 127-150.
- LILLIS, T. Y CURRY, M.J. (2018). Multilingual women scholars writing in academia: trajectories of knowledge and desires, *Journal of English for Academic Purposes* 32, 53-66.
- LILLIS, T. Y CURRY, M.J. (2022). The dynamics of academic knowledge making in a multilingual world: Chronotopes of production, *Journal of English for Research and Publication Practices*. 3(1), 111-144 .
- LILLIS, T., HARRINGTON, K., LEA, M. Y MITCHELL, S. (Eds.) (2015). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Parlor Press.

- LILLIS, T., HEWINGS, A., VLADIMIROU, D. Y CURRY, M.J. (2010). The geolinguistics of English as an Academic Lingua Franca: citation practices across English medium national and English medium international journals. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 111-135.
- LILLIS, T. Y SCOTT, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) pp. 5–32.
- LUCARDI, A. (2020). Las políticas universitarias del nuevo gobierno en Argentina: el desafío de fortalecer la democratización de la Universidad. *Universidades*, 71(85), 81-96.
- MALINOWSKI, B. (1923 [1967]). The problem of meaning in primitive languages. En C. K. Ogden y I. A. Richards (Eds.). *The meaning of meaning* (pp. 146-52). Routledge and Kegan Paul.
- MBEMBE, A. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and humanities in higher education* 15(1), 29-45.
- McKINNEY, C. Y SET, B. (2024). Heteroglossic multimodal classroom discourses and monolingual, monomodal assessment in Namibian Primary science teaching: A case study. En C. Reilly, J. Erling, J. Clegg y C. Rubagumya (Eds.). *Enabling Multilingual Learning in Sub-Saharan Africa: Assessment, Ideologies and Policies*. (20-42). Routledge.
- MIGNOLO, W. (2007). DELINKING. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2), 449-514.
- MIRANDA, E. (2014). *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur*. Narvaja.
- MUSSO, E., BRIZUELA DEL MORAL, F., DI NARANJO, A., ANTONELLA, P., PERENO, G., GERMAN, L. Y SANCHEZ, S. (2020). Deserción universitaria y rendimiento académico en estudiantes trabajadores/y/o con hijos a cargo, *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(8), 119-134.
- NATALE, L. Y STAGNARO, D. (2016). *Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NAVARRO, F. (Ed.) (2022). *Escritura e inclusión en la universidad: herramientas para docentes*. Universidad de Chile. <https://n9.cl/l04q40>.
- NORTON, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2nd Edition. Uk: Multilingual Matters.
- OECD (2022). Indicator B5. How many students complete tertiary education? En *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://shorturl.at/m2FN2>.
- ODENIYI, V. Y LAZAR, G. (2023). Special Issue: Decolonising university and the role of linguistic diversity, *Decolonial Subversions*.

- OGONE, J. O. (2017). Epistemic injustice: African knowledge and scholarship in the global context. En A. Bartels, L. Eckstein, N. Waller y Dirk Wiemann (Eds.). *Postcolonial justice: Common skies, divided Justice* (pp. 17-36). Brill Rodopi.
- ORMEROD, F. Y IVANIČ, R. (2002). Materiality in children's meaning-making practices, *Visual Communication*, 1(1), 65-91.
- PÁGINA 12 (2022, 19 de abril). Sileoni le respondió a Milei y reivindicó la educación pública. <https://n9.cl/hr2ka>.
- PALERMO, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- PERALES-ESCUADERO, M.D., RAMOS DÍAZ, M., SIMA LOZANO, E. (2022). Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas. Un estudio de literacidades académicas. *Perfiles Educativos*, XLIV, 177: 39-57.
- QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. Lima: Instituto Indigenista Peruano.
- REPÚBLICA ARGENTINA (2020). Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias 2018-2019. <https://n9.cl/vj1uu>.
- RICHARDSON, E. (2002). *African American Literacies*. Routledge.
- RICHARDSON, J., MITTELMEIER, J. Y RIENTIES, B. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: an update. *Oxford Review of Education*, 46(3), 346-362.
- RODRÍGUEZ, L. (2018). Reforma, extensión universitaria y nuevos sujetos pedagógicos. En Peluso, N., Rinesi, E. y Leticia, R. (Eds.). *Las libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918* (pp. 59-75). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- SALMI, J. (2018). *All around the world – Higher education equity policies across the globe*. Lumina Foundation.
- SCOLLON, R. Y SCOLLON, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Ablex.
- SEHOOLE, C. Y ADEYEMO, K.S. (2016). Access to, and success in, higher education in post-apartheid South Africa, *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 14(1), 1-18.
- SITO, L. (2010). "Ali ta a palavra deles". Um estudo sobre praticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. [Tesis de maestría]. Maestría en Lingüística Aplicada. Instituto de Estudios de Lenguaje, Univ. Estadual de Campinas.
- 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), 159-185.

- STOOKE, R. K. Y HIBBERT, K. (2017). Writing Goes Back to School: Exploring the “Institutional Practice of Mystery” in a Graduate Education Program. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3).
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- THESEN, L. (2024). *Knowledge-making from a postgraduate writer's circle: A Southern reflectory*. Multilingual Matters.
- THESEN, L. Y VAN PLETZEN, E. (Eds) (2006). *Academic literacy and the languages of change*. Continuum.
- THESEN, L. Y COOPER, L. (Eds.) (2014). *Risk in academic writing*. Multilingual Matters.
- TROUILLOT, M. (2011). *Transformaciones globales: la antropología y el mundo moderno*. Universidad del Cauca y CESO-Universidad de los Andes.
- TUCK, J. (2018). *Academics engaging with student writing: Working at the higher education textface*. Routledge.
- TUCK, J. (2022). Academic literacies: Theorizing language as social practice. En A. Ding y M. Evans (Eds.). *Social theory for English for Academic Purposes: Foundations and perspectives* (pp. 39-58). Bloomsbury Academic.
- TURNER, J. (2012). Academic literacies: Providing a space for the socio-political dynamics of EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 17-25.
- TURNER, T. (2018). *On Writtenness: The Cultural politics of academic writing*. Bloomsbury.
- UNESCO (s/f). Higher Education. <https://n9.cl/bqd8pt>.
- UNESCO (2020, 18 de noviembre). El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior es un desafío a enfrentar en América Latina y el Caribe. <https://n9.cl/4o1ho>.
- UK PARLIAMENT. (2024, 2 de enero). Higher education student numbers. <https://n9.cl/2owek>.
- VILLANUEVA, V. (2011). *Review essay: Reflections on style and the love of language* CCC 62(4), 726-738.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- ZAVALA, V. (2015). “It will emerge if they grow fond of it”: Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32, 16-26.
- ZAVALA, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359.

