

“¿QUIÉN ESTÁ DICHIENDO ESO?” LITERACIDAD ACADÉMICA, IDENTIDAD Y PODER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

VIRGINIA ZAVALA¹

Es como que me zambullo en algo que tengo que escribir de esa manera y pensar de esa manera y después me salgo de eso y nuevamente estoy en mi forma de redactar a mi manera, de escribir mis cosas. Es que son formas distintas donde tengo que entrar del todo, más o menos como decir ahora voy a nadar en río, ahora voy a nadar en piscina.

PAULA

Cuando los medios de comunicación en el Perú discuten la crisis de la “comprensión lectora” en la sociedad peruana, el énfasis se coloca en las necesidades de los niños para acceder a la educación básica o en los adultos analfabetos que están aprendiendo a leer y a escribir. Sin embargo, nada se dice sobre los retos que involucra la educación superior para la población estudiantil tan diversa que en estos tiempos ingresa a las universidades y a los institutos superiores pedagógicos.

De hecho, por lo general se asume que los estudiantes en la educación superior ingresan a estas instituciones listos para responder a las demandas de literacidad que les exige este nivel. No obstante, con la masificación de la educación superior en el país —y con el ingreso de personas de contextos indígenas y campesinos— no hay ninguna garantía de que los estudiantes lleguen preparados para lidiar con la literacidad de tipo académico que se requiere de ellos en estas instituciones (Hirst *et al.*, 2004). Y es que, mientras en el pasado la educación superior estaba reservada para los miembros de una élite que habían sido preparados para las experiencias universitarias en escuelas que no diferían tanto de las universidades, y cuyos integrantes fueron atendidos en hogares que no diferían tanto de aquellos de sus profesores, ahora la masificación de la educación terciaria en el Perú ha congregado diferentes maneras de pensar, actuar, valorar y hablar que entran en conflicto entre sí. En este trabajo me gustaría mostrar que los problemas relacionados con la producción y recepción de textos académicos no se reducen a aspectos puramente lingüísticos (Boughey, 2000). Una serie de entrevistas exploratorias con una estudiante universitaria de origen quechua revelan que sus problemas con la escritura en la universidad se derivan básicamente de su falta de familiaridad con discursos académicos, a pesar de que maneja el castellano de una forma totalmente fluida. El modelo sociocultural de Gee (1996) para abor-

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú.

dar el lenguaje muestra que el uso lingüístico constituye sólo una parte de algo más amplio —que él llama *Discurso* con D mayúscula— y que también involucra pensar, sentir, valorar y actuar de una forma determinada. Desde este marco, el concepto de literacidad involucra saber cómo hablar y actuar en un Discurso, y la *literacidad académica*, cómo hablar y actuar en *Discursos académicos*. Esto significa que la literacidad no es algo que se puede enseñar formalmente en una serie de sesiones introductorias. Y esto se debe a que la gente se vuelve letrada observando e interactuando con otros miembros del Discurso hasta que las formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese Discurso se vuelven naturales a ellos. A través de este trabajo, veremos que hay diferencias importantes entre las formas de pensar, actuar, valorar y hablar que algunos estudiantes de *cultura no hegemónica* traen de sus contextos y aquellas que deben adquirir para volverse “miembros” de los Discursos académicos.

LA LITERACIDAD ACADÉMICA EN EL MARCO DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD (NEL)

Desde la perspectiva interdisciplinaria de los NEL la lectura y la escritura se conciben como sistemas simbólicos enraizados en la práctica social, que no pueden desligarse de valores sociales y culturales, y no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos. Por lo tanto, la *literacidad* —conceptualizada como formas de usar el lenguaje— siempre se desarrolla en el marco de aprendizajes culturales y se adquiere como parte de la identidad de la gente (Gee, 2004). Dentro de esta mirada, la *literacidad escolar* es sólo una forma de usar el lenguaje como parte de una práctica social que ha ganado legitimidad por razones ideológicas que se enmarcan en relaciones de poder. Como consecuencia, los niños de contextos no hegemónicos, que han aprendido a usar el lenguaje de maneras diferentes a aquellas que se imparten en la escuela, están en desventaja cuando deben adquirir el tipo de discurso expositivo y ensayístico que caracteriza la *literacidad escolar*. Recientes aplicaciones de los NEL a contextos educativos (Bloome *et al.*, 2004; Mahiri, 2004; Pahl y Rowsell, 2005; Street, 2004) han mostrado resultados importantes con relación a la promoción de mayor equidad en la educación.

Dentro de los NEL, se viene desarrollando un área de investigación sobre *literacidad académica* que se dedica al estudio de la educación superior (Hirst *et al.*, 2004; Haggis, 2003; Boughey, 2000; Hendricks y Quinn, 2000; Lillis, 2003; Turner, 2003; Ivanic, 1998). Al analizar las *prácticas letradas académicas*, los investigadores han coincidido en mostrar que es falso asumir la literacidad como un medio neutral y transparente, que a su vez se utiliza para aprender un mensaje epistemológicamente transparente. En efecto, a pesar de que la literacidad académica existe desde hace mucho tiempo, se ha ocultado en un *discurso de transparencia* (Turner,

2003) que constituye un efecto de la conceptualización del lenguaje dentro de la tradición intelectual de occidente. El pensamiento académico, atado a nociones de racionalidad y lógica como parte de una epistemología objetivante, asume la absoluta claridad de la representación del conocimiento como el vehículo de una mente racional y científica. Sin embargo, los investigadores de la literacidad académica argumentan que se necesita algo más que habilidades para resolver algunos de los problemas que los estudiantes encaran en la lectura y la escritura académicas.

Como lo señala Ivanic (1998), muchos estudiantes conciben esta literacidad académica 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. Por lo tanto, los conflictos y malentendidos que emergen entre estudiantes y tutores en relación con el tema de la literacidad académica no se restringen simplemente a la técnica de escritura, las habilidades o la gramática, sino a aspectos que están relacionados con la identidad y la epistemología.

PAULA EN LA UNIVERSIDAD

Paula es una mujer de alrededor de cuarenta y cinco años que nació en una comunidad campesina quechuahablante en los Andes peruanos. Cuando terminó su educación secundaria en el pueblo más cercano de su comunidad, se fue a la ciudad de Andahuaylas para ingresar a un instituto superior pedagógico, en donde estudió para ser maestra de lengua y literatura de educación secundaria. Luego de trabajar diez años en un programa de Educación Intercultural Bilingüe dirigido por una organización no gubernamental belga en esta misma ciudad, hace cinco años migró a Lima para trabajar en el programa de educación de una agencia de cooperación internacional. Hace dos años obtuvo una beca para minorías culturales a través de la Fundación Ford, para realizar una maestría en antropología en la universidad donde yo enseño. Ahora que ha estado en la universidad durante dos años, es consciente de que hay "dos formas con palabras" en su repertorio ("ahora sale de dos maneras", dice) y, en la medida en que su estudio progresa, se vuelve más y más consciente de la necesidad de dominar ambas (Heath, 1983). Como apreciaremos a lo largo de este trabajo, Paula reconoce que la escritura no es sólo una técnica, sino también una forma de mirar el mundo.

Los datos presentados en este trabajo fueron recogidos a lo largo de varias conversaciones con Paula en entrevistas a profundidad semi estructuradas, que suman aproximadamente ocho horas de grabaciones. Además de las entrevistas, pude revisar algunos escritos que Paula produjo como requerimientos de la universidad y también para proyectos personales. Quiero recalcar que mi punto de partida para la realización de este capítulo ha sido un estudio de caso que no necesariamente es representativo de la mayoría de estudiantes quechuahablantes que acceden al nivel

universitario. El caso de Paula representa, más bien, lo que desearíamos percibir en estudiantes que se encuentran colonizados por un discurso académico que termina desempoderándolos. Paula despliega una conciencia crítica poco común sobre la literacidad académica, que no es fácil de desarrollar y que en parte se explica por las experiencias de su vida, su trabajo con la educación intercultural bilingüe en los Andes peruanos y su tendencia a autoafirmar su identidad cultural. Mi experiencia con estudiantes quechuahablantes jóvenes que recientemente acceden a la educación superior en universidades del interior del país revela que muchos de ellos no logran adoptar una perspectiva crítica con relación a la literacidad académica. Por el contrario, el que la universidad no sea explícita en torno a sus convenciones, las asuma como neutrales y desacredite formas alternativas de lectura y escritura, les provoca muchísima confusión.²

Por lo tanto, la importancia de este trabajo radica en que se rescata la voz de una persona que ofrece un testimonio revelador —y bastante desgarrador— de cómo la literacidad académica constituye un discurso construido históricamente con claros efectos ideológicos. De hecho, los desencuentros de Paula con la literacidad académica pueden representar los desencuentros de muchos estudiantes de educación superior. Sin embargo, y desafortunadamente, son pocos los que logran *deconstruir* la literacidad académica de la forma en que ella lo hace.

MÁS ALLÁ DE LA TÉCNICA, LAS HABILIDADES Y LA GRAMÁTICA

A partir de las entrevistas que realicé, discutiré la literacidad académica en tres de sus aspectos: epistemología, identidad y poder.

Epistemología

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 un soporte 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, p. 283, traducción mía). La comprensión de esto constituye un proceso a largo plazo que involucra formas "académicas" de conocer y mirar el mundo, y que a su vez pueden estar en conflicto con las formas de construir conocimiento de algunas personas. Por ejemplo, Paula asevera que esta práctica resulta completamente nueva para ella:

² Esto es parte de una investigación en curso.

Yo pensaba: ¿en qué medida las formas naturales [refiriéndose a su forma de escribir] no considera eso? [cantar como parte de un coro]. Es como las tierras, las usas y la tierra es [en] el momento tuyo y cuando la dejas ya no te importa de quién fue. No es que faltamos respeto a los derechos de otras personas. Sino que pensamos que es natural que yo estoy pensando también como alguien que pensó pero que yo no estoy obligada para citarlo.... es mío desde el momento que lo asumo.

Ahora que ya sabe que tiene que citar a otros autores al escribir sus ensayos, está constantemente preocupada porque cree que quizás alguien ya ha dicho lo que ella quiere decir. Antes de ingresar al mundo académico, Paula creía que cualquier cosa que ella escribiera debía empezar desde cero, mientras que ahora sabe que debe investigar lo que otros han hecho antes con el fin de “añadir una pequeña piedra en la construcción que ya está ahí”. Incluso, cuando quiere usar ciertos términos conceptuales (como el de “identidad”, por ejemplo), ahora es más cuidadosa porque ha aprendido que “detrás de muchos términos hay una teoría o pensamiento”. Sin embargo, nos cuenta que antes de entrar a la universidad “las palabras no representaban eso para mí”. Aunque trata de lidiar con esta nueva forma de construir conocimiento, el que tenga que basar sus ideas en los argumentos de otras personas todavía la decepciona: “A veces uno siente que es la gran voz y que puede cantar solo y te das cuenta que atrás están todas las voces y que lo tuyo es algo que se pierde ahí no más y te desengañas.”

Pero lo que es nuevo para ella no es sólo la necesidad de construir conocimiento a partir de evidencia presentada por otros autores, sino también el hecho de que su voz como autora tiene que ser una voz impersonal distante de los escritos que produce. Como lo plantea Paula, no se puede decir quién está escribiendo un texto académico:

En el discurso que considero naturalmente que he aprendido y que es más ligado a la forma de ser que tengo y de la forma como practicamos es siempre incluyéndonos en ese grupo y es siempre con bastante carga afectiva. Incluyéndonos es diciendo siempre desde nosotros, para nosotros, con nosotros o nuestras cosas, así, aparece siempre, ¿no? O yo o para él o para ti aparece siempre la persona que está hablando, escribiendo. En cambio, en la otra manera, más académico, ahí es anónimo, ahí no puedo descubrir quién lo escribe, en qué persona está, quién es el que aparece, y nunca es nosotros. ¿Quién está diciendo eso?

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 menciona Paula. 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. Esta perspectiva hegemónica

en la producción del conocimiento —esta *hybris del punto cero*, como lo apunta Castro Gómez (2005)— es algo de lo que Paula ha tomado conciencia al asumir una voz académica. Siente que surge una contradicción cuando un autor cuestiona con convicción una serie de aspectos y al mismo tiempo se posiciona a una cierta distancia de lo que está señalando:

La escritura académica es nadie. ¿Cómo se puede ser ese nadie? Ese nadie a veces indolente pero mirando un tema, ese nadie a veces “no me meto” pero estoy hablando sobre tal cosa, estoy cuestionando pero estoy lejos. ¿Cómo se puede ser ese nadie y conscientemente? Me gusta todo su planteamiento pero qué pena me da que toma distancia. “Yo no me meto pero yo cuestiono”, eso son los textos académicos. Cómo me gustaría sentir que [el autor] también está ahí. Cómo podemos hablar de pasar el río y preocuparnos porque los otros se mojen o no se mojen pero yo no estoy en ninguna de las posibilidades, ni en mojarme ni en no mojarme. Pero estoy discutiendo el tema, cómo van a pasar. No es el sujeto que se mete en eso.

Cuando Paula asevera que “la escritura académica es nadie”, se está refiriendo a este *modelo epistémico/moderno/colonial* en el que la certeza del conocimiento sólo es posible dado que se basa en un lugar de observación que no puede ser observado. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma de observación no observada con el fin de generar una observación verdadera. Al decir de Castro Gómez (2007). Entre 1492 y 1700 la visión orgánica del mundo —en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento eran parte de un todo interrelacionado— fue remplazada por la idea de que producir conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Por lo tanto, mientras mayor sea la distancia creada entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, mayor será la objetividad obtenida (“no es el sujeto que se mete en eso”, dice Paula).

Además de lo anterior, Paula reconoce que la literacidad académica enfatiza un recuento lógico del conocimiento que “es muy organizado, clasificado; todo tiene que estar en su sitio”. Afirma que su socialización la llevó a construir conocimiento desde una perspectiva más holística y que esto “no sólo tiene que ver con la literacidad sino con una forma de ver el mundo”. Desde su mirada, todo está también en su lugar pero “para nosotros ésta es la forma en que todo está en su lugar”:

Yo estilaba a escribir párrafos grandes, porque en la forma del quechua como se habla, el *hinaptin*, el *chaymanta*, y después estas cosas, hacen que se siga alargando grande, grande, grande, como la estructura de la palabra quechua, ahí mismo crece, crece, crece. En cambio, en el castellano me he dado cuenta que las ideas van cortando, entonces hay una especie de que le buscas conexiones como nudos, como articulaciones que van a hacer como que en algún momento tú puedas doblar esas articulaciones. En cambio en el quechua no, es como una chacra grande que crece con todo diversificado pero... Puede haber un montón de ideas pero está grande, como un sembrío diversificado y no como un sembrío clasificado, ¿no? Racionalmente dicen por esta parcela va a ser quinua, por acá habas, en cambio nosotros

cuando sembramos diversificado, ponemos una línea de quinua, otra melguita de maíz, por acá las habas, habas con maíz juntos, las calabazas adentro, los frejoles también.

Este recuento lógico —que Paula compara con un sembrío *clasificado*, en contraposición a uno *diversificado*— pone de manifiesto el uso de conectores, elementos que han llamado tremendamente la atención de Paula porque no había sido consciente de ellos ni en la educación básica ni en la educación superior, cuando estudiaba para ser maestra: “No era consciente . . . de por qué habían esas palabras, simplemente pensaba yo que eran como piezas que no las puedes mover porque corresponde al documento, que son sus partes, como las partes de algo, como que los botones de una chompa le corresponde ahí donde están los huequitos.” Este requerimiento tiene que ver con el hecho de que el discurso académico concibe al lenguaje como un objeto en el que los nexos entre proposiciones tienen que ser altamente explícitos. Street y Street (1991) ya han establecido la objetivización del lenguaje como una característica importante de este tipo de textos. Por ejemplo, en las escuelas se trata al lenguaje como si fuera una “cosa” distanciada de los sujetos y se imponen reglas y requisitos externos a los sujetos como si éstos fueran solamente recipientes pasivos. El uso de “conexiones como nudos” —en palabras de Paula— responde precisamente a esta necesidad de desarrollar el pensamiento “lógico” y “racional” en el ámbito académico.

Hasta ahora hemos visto que la literacidad académica no es sólo una técnica de la que las personas se pueden apropiar a través de recursos mecánicos, sino un fenómeno que está entrelazado con aspectos epistemológicos, es decir, con formas de construir conocimiento. Las formas de escritura van de la mano con formas de pensar y las operaciones cognitivas involucradas son, a su vez, inseparables de la comprensión subjetiva y contextualizada que la persona hace del mundo.

Identidad

La adquisición de la literacidad constituye la apropiación de prácticas discursivas orales y escritas que se desarrolla como parte del sentido que las personas dan a su experiencia en el proceso de socialización. Por lo tanto, en la adquisición de prácticas discursivas, los niños adquieren ciertas habilidades y también ciertos valores, actitudes, motivaciones, perspectivas y maneras de interactuar; todas las cuales —de acuerdo con lo señalado por Gee— terminan siendo más importantes que las habilidades para obtener logros en la escuela posteriormente. Ésta es la razón por la cual la literacidad no sólo está vinculada a formas de pensar sino también a formas de sentir y valorar en relación con uno mismo. De hecho, a través de la socialización temprana que se desarrolla con ciertas “formas con palabras” dentro de la familia, los niños proyectan identidades que propician el sentido de pertenencia a determinados grupos y también les permiten evaluar “lo que hace gente como yo” y “cómo habla gente como yo” (Gee, 2004).

Ahora bien, como consecuencia de lo anterior “las personas que aprenden [la literacidad académica] 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” (Haggis, 2003, p. 98, traducción mía).

Esto ocurre precisamente en el caso de Paula pues, aunque se siente satisfecha de estar aprendiendo la forma académica, no se siente ella misma cuando produce un ensayo de este tipo. En sus palabras, “siento que tengo un tornillo ajeno a mí”:

Me doy cuenta que me resisto mucho a escribir de la forma académica, no me resisto sino que aprendo y veo que esa forma no entra en el engranaje conmigo, no es parte de mis tornillos y entonces siento que tengo un tornillo ajeno a mí. Yo podría escribir un texto en la forma impersonal pero siempre que leo o pongo mi idea me quedo incómoda porque estoy diciendo no de la forma como siento comodidad de decirle a la gente con quien estoy vinculada pero sí siento comodidad de decirle a la gente con quien no tengo tanto vínculo ni cultural ni económico. Yo siento que mis profesores van a estar cómodos porque yo ya estoy en esa onda pero no me siento tan cómoda porque quisiera que mis profesores aprendan la otra forma como voy a decir.

Paula continúa luchando con el proceso de apropiarse del discurso académico, pero a veces se siente “incómoda” cuando escribe un texto académico cuyo contenido ha sido pensando para “la gente con quien estoy vinculada”. Esto muestra que el texto académico no es neutral sino que viene asociado a un tipo de identidad, a una forma de ser que va más allá del aspecto técnico de leer o escribir. En un extracto anterior, Paula posicionaba al académico como un ser indolente, que toma distancia y que decide “no meterse” en lo que dice; una persona indiferente y apática que no se compromete suficientemente con lo que plantea en su texto expositivo y argumentativo. Esto es lo que está en el imaginario de Paula.

Por un lado, el hecho de que Paula sí se sienta cómoda de escribir este tipo de textos para gente que se identifica con este Discurso, muestra que la identidad no se constituye de una esencia cerrada y estática, sino que existe la posibilidad de performar múltiples identidades de acuerdo con las circunstancias (Niño-Murcia y Rothman, 2008); de hecho, Paula desea apropiarse de la literacidad académica y se siente cómoda al escribir de esa manera para algunas ocasiones. Por otro lado, sin embargo, este uso de ambas formas le produce un constante conflicto. En el siguiente testimonio Paula afirma que le gustaría poder regresar a como era antes de entrar a la academia, recordándonos la asociación que postula Gee entre *formas de hablar* y *formas de sentir y pensar*: “Quiero hablar, comportarme y ser la misma que antes y pensar de la manera que ellos piensan”:

Siento que lo que puedo aportar con investigaciones, con trabajo es poquito, entonces el aporte mayor que puedo dar, la devolución, la gratitud que puedo hacer es no dejar de ser lo que yo fui, quiero seguir siendo yo misma. De poder trabajar, hacer actividades con otros

instrumentos que no han sido los propios, con solvencia o con cierta capacidad pero también no tener ningún prejuicio, no ya quedarme en las nubes donde uno a veces suele alcanzar y volver con cierta facilidad a lo que fui, y hablar y comportarse y ser lo mismo y pensar igual que ellos también. ¿Por qué no volver a pensar como uno piensa lo que cree no más y sin explicaciones, por qué no? ¿Por qué quedarme ya con raciocinio y explicación?, ah eso te voy a explicar porque eso era así pero nosotros creíamos que eso era así no más. Muchas cosas piensa mi abuela, mi familia sin más explicaciones allá. Y cuando tú piensas lo mismo que ellos eres parte de ellos mismos, no le cuestionas muchas cosas.

Como lo muestra el testimonio, Paula es consciente de que la literacidad académica involucra un conocimiento de tipo académico (racionalidad y explicación) y que su abuela y su familia piensan “de otra manera” (sólo *creen*: sin explicaciones). Sabe que el conocimiento común no puede contar como conocimiento académico porque en él, el cantante no puede cantar solo. Pero esta forma de hablar, escribir y pensar tiene una dimensión cognitiva además de una que involucra aspectos de identidad y afecto. Ésta es la razón por la cual Paula establece que “cuando piensas igual que ellos, eres parte de ellos”. A través de su experiencia en la universidad, Paula resiste constantemente la apropiación total de la literacidad académica: señala que todo el tiempo tiene que estar alerta para no perder la forma en que era antes de entrar a la institución:

Alguna parte mía dice “no voy a hacer tanto esfuerzo por dejarlo” [su forma de escribir], si por sí solo viene va pegando y, es más, me voy a cuidar cuánto está pegando y cuánto está cambiando mi panorama [la literacidad académica]. Debo de estar consciente de eso. Cuando de pronto ya no me doy cuenta en qué momento perdí, en qué momento ya no fui, sino tengo que estar alerta, volteando siempre atrás. Porque yo siento que no me debo aumentar en el grupo más homogéneo sino seguir siendo parte del grupo más diferente. Siento que debo aprender a ser como el grupo homogéneo pero en el mismo grupo del diverso.

Pero ¿por qué le produce tanto *conflicto identitario* la apropiación de la literacidad académica en la universidad? ¿Acaso no puede desarrollar formas alternativas de escritura de acuerdo con la circunstancia en que se encuentre? ¿Por qué tiene que “cuidar cuánto está pegando [la literacidad académica]” y tiene que “estar alerta” constantemente en el espacio universitario?

Paula argumenta que en el proceso de apropiarse de la literacidad académica con cierto placer, está implícito el riesgo de empezar a mirar *sus formas* con cierta distancia. Como apreciaremos en la siguiente sección, esto no sólo significa dejar atrás estas formas, sino devaluarlas respecto a las formas académicas, de la misma manera como “se siente vergüenza de tu madre porque es campesina cuando te conviertes en un profesional” (Paula). Esta resistencia desplegada en la apropiación de la literacidad académica y la búsqueda de legitimidad de sus formas de escritura se explica por el hecho de que las literacidades que Paula maneja no son igualmen-

te valoradas. En el siguiente apartado veremos que las relaciones de poder están en el corazón de estos desencuentros vividos por Paula.

Poder

Examinar cómo los diferentes grupos lingüísticos y culturales construyen diversos textos en circunstancias diferenciadas, no es suficiente. Tampoco se trata de asumir que diferentes textos son “apropiados” para diferentes dominios sociolingüísticos, como si las convenciones lingüísticas utilizadas en estos espacios fueran dispositivos “naturales” intrínsecamente ligados a sus contextos de uso (Fairclough, 1995). Es importante situar la producción de la literacidad académica en el marco de las relaciones geopolíticas y reconocer que las *formas dominantes de construcción de conocimiento* se vinculan con ciertos grupos sociales que funcionan como “guardianes” del conocimiento en el mundo académico (Canagarajah, 2002). Esto puede apreciarse, por ejemplo, en la “guardiania” para la producción de conocimiento que ejercen los evaluadores de las revistas arbitradas de diferentes disciplinas. Si la convención constituye el trabajo que hace el poder en el tiempo, entonces hablar de usos lingüísticos que son “apropiados” o no para ciertos contextos no hace sino esconder las relaciones de poder que han producido esas convenciones.

La pedagogía crítica y los enfoques políticos sobre la educación (Apple, 1982; Bourdieu y Passeron, 2003; Giroux, 1992) establecen que las prácticas de la escuela reproducen ideologías y relaciones sociales de grupos dominantes en áreas relacionadas con el currículo, la pedagogía y los materiales de enseñanza. Además, la teoría poscolonial —y de manera específica el trabajo realizado por investigadores poscoloniales de América Latina (Castro Gómez, 2005; Lander, 2000; Walsh, 2005)— ha reconocido la dimensión cultural y epistémica del colonialismo sobre la base del trabajo de Foucault (1972) sobre *saber y poder* y de Said (1978) en torno al concepto de *Orientalismo*. Es importante notar, no obstante, que ninguno de estos paradigmas explora las formas en que la dominación euroamericana sobre la pesquisa intelectual se sostiene y se reproduce en el ámbito de la literacidad y de la publicación académica (Canagarajah, 2002).

Ya he mencionado que la racionalidad científica de la modernidad europea ha desplegado la idea dominante de que el científico puede trascender los condicionantes sociales y políticos del mundo en el que vive, con el objetivo de captar la verdad que es inherente al objeto que estudia. Ahora bien, mientras que occidente ha estado caracterizado como racional, abstracto y disciplinado, otras culturas han sido vistas como prerracionales, empíricas, espontáneas, imitativas y, además, dominadas por el mito y la superstición (Castro Gómez, 2005). De esta manera, los discursos de las ciencias humanas que han construido una imagen triunfalista del “progreso histórico” se han sostenido sobre una maquinaria geopolítica de saber/poder que proclama la ilegitimidad de diferentes voces culturales simultáneas y formas alternativas de producción de conocimientos (Said, 1978).

Paula es muy consciente de las relaciones de poder involucradas en la literacidad académica. En el siguiente testimonio refiere la indignación que siente cuando se da cuenta de que las voces que siempre son escuchadas no son las que reflejan su perspectiva, y de que las voces que vienen de su perspectiva son marginadas por la tradición letrada hegemónica:

Sí, siento mucho conflicto porque además yo siento que las voces que ya existen no son desde mi perspectiva. Son voces que son hechas desde otra perspectiva, desde otro plano pero mirando lo que yo estoy mirando. Tantas veces me fortalece pero tantas veces me hace sentir indignación. Es más, siento que, por qué no hemos sido capaces de ser esas voces desde antes. La gran dificultad era pasar esa barrera, de incursionar, de producir escritos que tengan validez para publicar, que las formas de escribir que tenemos que son distantes a la escritura académica no sirven para este plano. Ésta es la muestra de no comprender lo diverso, de no comprender que hay haches enormes en la sociedad y que siempre hay una tendencia de uniformizar.

Desde su posición de maestra de escuela y a partir de su vasta experiencia con otros maestros de escuela en los Andes, Paula señala que los textos académicos “no calan” en los profesores de las provincias del país. Al decir de Paula, si ella hubiera creado textos para profesores en el marco de esta perspectiva académica, no les habrían resultado útiles: “los maestros los admirarían pero éstos no contribuirían a ellos”. Básicamente porque “no entra a ser parte de ti”:

Es como algo que no pega, que ya se siente distinto. Los textos académicos tienen contenidos muy interesantes que nos impresiona pero luego de la lectura no pegó, no dejó huellas, no te dejó aprendizajes, no dejó de ser algo lindo. Porque es otra manera, que está bien estructurado, por eso mismo es diferente a ellos, a su manera de entender, a su manera de leer y pega más un texto hecho a la otra manera que un profesional me lo tacharía un montón porque entra en su salsa, está como en esta chacra diversificada a su manera, entonces sí le encuentra cosas. Es algo como que no cala en ti, no entra a ser parte de ti. Se tiene respeto pero respeto de distancia.

Es interesante descubrir cómo en el imaginario de Paula los profesores de escuela conforman un grupo que está muy distante de la comunidad académica: “se tiene respeto [a la literacidad académica] pero respeto *de distancia*”. Aunque se necesita realizar mucha más investigación que pueda sustentar estas ideas, a diferencia de otros contextos del primer mundo, en el Perú los maestros de escuela no representan la voz de la literacidad escolar, sino que más bien *suelen conflictuarse con lo que se les impone desde la oficialidad*. Por lo tanto, en las escuelas no sólo se produce un desencuentro entre los propósitos de la literacidad de los profesores y los de los estudiantes, sino también entre los de los profesores y los del Ministerio de Educación. Es importante saber que los textos académicos no “pegan” en los maestros de escuela, pero sobre todo llama la atención que —según Paula— estas formas alternativas de producción de conocimientos sí “trascienden en profesores, en el

pueblo, en las comunidades". Vale decir que —aunque no reconocidas— estas otras voces sí logran tener impacto en grupos no académicos:

Como cuando yo tuve que entrar a la escuela tuvieron que cortarme el pelo porque así tenía que parecerme a una niña escolar. Como vas entrando en ese grupo, como vas homogenizándote. Siento que cada vez que uno logra homogeneizar vas entrando en lo válido, en el patrón válido y que sirve para trascender más. Y no considero que el otro no trasciende. Trasciende también pero no es reconocido. No significa que los textos que se escriben de manera natural no trascienden en profesores, en el pueblo, en las comunidades, en la forma como hablamos, como escribimos nuestras cosas, trasciende, tiene gran efecto pero no está reconocido.

A pesar de la indignación, Paula también se ha fortalecido al haber sido reconocida por un texto que escribió "a su manera". Cuando migró a Lima, Paula tuvo la oportunidad de escribir un texto largo para CLASPO (Center for Latin American Social Policy), cuyo título era: "No le enseñan las cosas para pasar la vida, sólo le enseñan a leer y a escribir. Reflexiones sobre la escuela". Viajó a La Paz (Bolivia) y luego a Austin (Texas) para presentar el texto y además le pagaron por hacerlo. La producción de este texto —en el que discute la problemática de la educación peruana con base en su experiencia de vida— constituyó una experiencia catártica luego de haber migrado a Lima. Como ella lo plantea, "escribí para curarme", pues quería lidiar con la añoranza que sentía durante su estancia en la capital: "Narré lo que había vivido y lo que eran mis preocupaciones. No cité a nadie. Eso es un texto que sale desde adentro y que es mi manera de poder decir." Mientras que en la Universidad ese texto habría sido descalificado por sus profesores, con esta experiencia sintió que había "saltado una pared", puesto que le hizo darse cuenta de que "todo lo que hemos vivido se puede escribir y puede servir". Luego de dos años en el programa de maestría de la Universidad, Paula siente que "ya me viene la razón para decir algo" y que "corro el riesgo de racionalizar lo que fluye normalmente".

Está claro, entonces, que el poder está en el centro de la problemática de la literacidad académica y que el espacio educativo sostiene un orden social inequitativo al servir a los intereses de grupos e instituciones dominantes. Al mismo tiempo, las comunidades estudiantiles marginadas pueden resistir estos dispositivos ideológicos y además desarrollar su agencia para crear mecanismos alternativos de creación de significados. Todo esto corrobora que las prácticas letradas son complejas, específicas, dependientes del contexto y desafiantes.

LO QUE LA LITERACIDAD ACADÉMICA DA POR SENTADO

Muchos estudios han sostenido que la educación superior carece de una explicación manifiesta sobre las asunciones subyacentes a la literacidad académica. Por

ejemplo, conceptos fundamentales como *argumento*, *crítica*, *estructura* y *evidencia* son, por lo general, bastante opacos para los estudiantes, y los profesores no los hacen explícitos (Haggis, 2003). Más aún, Ivanic (1998) ha sugerido que hay un desencuentro entre los propósitos de la literacidad tal como los define la comunidad académica, los propósitos de la literacidad para los estudiantes tal como los define la institución educativa y los propósitos de la literacidad para los estudiantes tal como los definen ellos mismos. Como resultado, el aprendiz puede experimentar una dificultad tremenda ante normas y valores no explicados. Por ejemplo, Paula señala que sus profesores en la Universidad asumen que ella es capaz de lidiar con la literacidad académica simplemente porque está desarrollando estudios de posgrado: "No piensan que se trata de una diferencia sustancial... 'no es muy difícil, vas a conseguirlo, pero es algo que tú tienes que lograr, estás en proceso' te dicen. No ven la dimensión del asunto". Incluso los profesores del instituto en el que estudió en Andahuaylas para ser maestra "nunca me dieron una explicación. Sólo tachaban mis escritos y me decían que tenía que mejorar mis ensayos". Como se demuestra con este tipo de conducta, no suele reconocerse que los propios académicos han tardado muchísimos años en adquirir las actitudes y valores que se asocian con el modelo del aprendiz ideal (Haggis, 2003).

Los profesores no son conscientes de que la evolución de la escritura académica, en el marco de una tradición intelectual y cultural dominante, coloca obstáculos en la vida académica de estudiantes no hegemónicos. Además, como resultado de concebir la literacidad académica solamente como una habilidad, usualmente caracterizan a sus estudiantes a partir de discursos de déficit y conciben la literacidad académica como una habilidad que juega un rol remedial en la educación superior. Precisamente esto es lo que Paula reconoce cuando afirma que:

Siempre te hacen comprender como que estás desarrollando desde una perspectiva evolutiva. Como que estás dejando, estás dejando lo malo. Me gustaría que dijeran que estás incurriendo pero que es interesante lo que tienes; que no se aprendiera en desmedro del otro.

Por lo tanto, los profesores piensan que sus alumnos adquirirán la literacidad académica durante los años de sus estudios de pregrado. El "buen estudiante" es el que ya es capaz de desempeñarse de la manera esperada o por lo menos de moverse en esta dirección cuando ingresa a la institución; los otros son "patologizados" en cuanto se les compara con la formulación normativa. Más aún, el hecho de que los profesores asuman que los deseos de los estudiantes son o pueden ser los mismos que los suyos muestra que la institución construye su objetivo institucional sobre la propia imagen de los académicos, en lugar de posicionarse a sí misma como representativa de los objetivos de un rango amplio de estudiantes. Todo esto no hace sino remover a los individuos de su rico y complejo contexto, anular las experiencias que ellos traen consigo a la educación superior y reducir la lectura y escritura a una técnica que se adquiere rápidamente, si es que existe voluntad para hacerlo.

CONCLUSIONES

Reconocer la literacidad de los estudiantes como una práctica discursiva, social y situada que está inscrita ideológicamente (Lillis, 2003) nos ayuda a colocar sobre la mesa múltiples dimensiones que previamente habían quedado invisibles: la centralidad de la identidad en los textos escritos por los estudiantes; la escritura académica como una forma de construir conocimiento, y el impacto de las relaciones de poder en la literacidad académica. En un sistema masivo que, ahora más que nunca, tiene que dar cabida a un amplio rango de estudiantes, es necesario investigar —y además hacer explícitos— los fines y procesos que en el pasado se han dado por sentados.

La literacidad académica debería jugar un rol crítico —y no remedial— en la educación superior; y la formación de los estudiantes a través de *discursos de déficit* sobre la lógica y la racionalidad debería ser remplazada por una conciencia crítica de la literacidad. Necesitamos cambiar una visión del logro/fracaso basada en “habilidad” e “instrucción”, a una que considere el estudio en este nivel como un aprendizaje de nuevas formas de pensamiento y de expresión para los estudiantes. Esta concepción sugiere que estas nuevas formas de expresión toman un número de años en desarrollarse y que necesitan ser enseñadas de manera mucho más explícita de lo que suele hacerse (Haggis, 2003).

Lillis (2003) argumenta que es importante hacer un cambio en la educación superior que vaya de *objetivos monológicos* a *dialógicos*. Estos objetivos pueden ser descritos como *monológicos* cuando las prácticas institucionales y pedagógicas se orientan a la reproducción de discursos oficiales en torno al conocimiento. En contraste, los objetivos de la educación superior pueden ser descritos como *dialógicos* cuando las prácticas pedagógicas se orientan a hacer visibles el discurso oficial y el no oficial, a desafiarlos y a “jugar” con ellos. Los objetivos de la perspectiva monológica se inscriben en una concepción de la educación superior como una comunidad esencialmente homogénea; mientras que los objetivos de la perspectiva dialógica reconocen la noción de una comunidad heterogénea de participantes. Sobre lo postulado por Bajtín, Lillis busca ir más allá de la propuesta de conciencia lingüística crítica (Fairclough, 1995) y propone una perspectiva dialógica de creación de significado como el encuentro permanente con la diferencia. En la práctica, esto significa retroalimentar los textos de los estudiantes y responder a ellos; apoyarlos y no controlar su creación de significado:

Retroalimentar usualmente tiene las siguientes características: el foco en el texto escrito del estudiante como producto, una tendencia hacia el comentario cerrado, incluyendo el lenguaje evaluativo como “bueno”, “débil”, etc. En contraste, responder involucra enfocarse en el texto del estudiante como proceso, reconocer la naturaleza parcial de cualquier texto y por lo tanto el rango de significados posibles, intentar abrir el espacio para que el estudiante pueda decir lo que le gusta y lo que no le gusta de su escrito (Lillis 2003, p. 204, traducción mía).

En un sistema de educación superior que busca ensanchar el acceso y promover la diversidad, es necesario hacer del dominio educativo un espacio más democrático. En términos de los *teóricos poscoloniales latinoamericanos*, se trata de pensar cómo *decolonizar* la universidad. Estos investigadores mencionan la importancia de ampliar el campo de la ciencia moderna occidental para permitir el ingreso de dominios prohibidos como el de las emociones, la intimidad, el sentido común, el conocimiento ancestral y la corporalidad. Considero que la teoría poscolonial latinoamericana debería establecer un diálogo más productivo con el campo de la literacidad académica, con el fin de reexaminar lo que cuenta como conocimiento relevante, dentro y a través de las disciplinas, para lograr la apertura de las convenciones de la escritura académica a nuevas formas de significar. De manera similar a Paula, otros sujetos de investigación han expresado su deseo de “producir significado a través de la lógica y la emoción, el argumento y la poesía, las construcciones textuales impersonales y personales” (Lillis, 2003). Después de todo, la perspectiva de la literacidad como práctica social constituye una teoría de un nivel *meso*, que se sitúa cerca de los datos y que necesita de otras teorías interdisciplinarias para poder “levantar el vuelo” (Barton, comunicación personal, abril de 2008). Y aunque no se haya explicitado aún, los NEL podrían considerarse una *teoría poscolonial*.

Necesitamos explorar formas en las que la escuela pueda validar el conocimiento de las minorías, empoderarlas y educarlas para la transformación crítica de la sociedad. Pero como Paula nos lo recuerda a través de sus testimonios, sólo será posible hablar de una real transformación social en el campo educativo si conseguimos cambios en el grupo dominante: “Quisiera que mis profesores aprendan la otra forma como voy a decir” y “me gustaría que dijeran que estás incursionando [en la literacidad académica] pero que es interesante lo que tienes”.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1982), *Education and power*, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Bloome, D., S. Power Carter, B. Christian, S. Otto y N. Shuart-Faris (2004), *Discourse Analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*, Mahwah, Erlbaum.
- Boughey, C. (2000), “Multiple metaphors in an understanding of academic literacy”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (3), pp. 279-290.
- Bourdieu, P., y J. C. Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Canagarajah, S. (2002), *A geopolitics of academic writing*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Castro Gómez, S. (2005), *La poscolonialidad explicada a los niños*, Popayán, Universidad del Cauca/Instituto Pensar.
- 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*, pp.

- 291-307, La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia/Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.
- Fairclough, N. (1995), "Critical language awareness", en *Critical discourse analysis. The critical study of language*, pp. 215-252, Londres, Longman.
- Foucault, M. (1972), *The archaeology of knowledge*, Londres, Routledge [*La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1970].
- Gee, J. P. (1996), *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*, Londres, Taylor & Francis, 2a. edición.
- (2004), *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*, Londres, Routledge.
- Giroux, H. (1992), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- Haggis, T. (2003), "Constructing images of ourselves? A critical investigation into 'approaches to learning' research in higher education", *British Educational Research Journal*, 29 (1), pp. 89-104.
- Heath, S. B. (1983), *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hendricks, M. y Q. Lynn (2000), "Teaching referencing as an introduction to epistemological empowerment", *Teacher in Higher Education*, 5 (4), pp. 447-457.
- Hirst, E., R. Henderson, M. Allan, J. Bode y K. Mehtap (2004), "Repositioning academic literacy: Charting the emergence of a community of practice", *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (1), pp. 66-80.
- Ivanic, R. (1998), *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*, Filadelfia, John Benjamins.
- Lander, E. (ed.) (2000), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Lillis, T. (2003), "Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design", *Language and Education*, 17 (3), pp. 192-207.
- Mahiri, J. (ed.) (2004), *What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*, Nueva York, Peter Lang.
- Mignolo, W. (1995), *The darker side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and colonization*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Niño-Murcia, M. y J. Rotham (2008), "Spanish contact bilingualism and identity", en M. Niño-Murcia (ed.), *Bilingualism and identity. Spanish at the crossroads with other languages*, pp. 11-32, Filadelfia, John Benjamins.
- Pahl, K. y J. Rowsell (2005), *Literacy and Education. Understanding the new literacy studies in the classroom*, Londres, Sage.
- Said, E. (1978), *Orientalism*, Nueva York, Random House.
- Street, B. (ed.) (2004), *Literacies Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*, Filadelfia, Caslon.
- Street, B. y J. Street (1991), "The schooling of literacy", en D. Barton y R. Ivanic (eds.), *Writing in the community*, pp. 143-166, Londres, Sage.
- Turner, J. (2003), "Academic literacy in post-colonial times: Hegemonic norms and transcultural possibilities", *Language and Intercultural Communication*, 3 (3), pp. 187-197.
- Walsh, C. (ed.) (2005), *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.