

Desafíos de la escritura académica en *jóvenes investigadores indígenas*

Challenges of Academic Writing among Young Indigenous Researchers

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2023
Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2024
Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.deaj

JÉSICA FRANCO ✉

jesicafranco@hotmail.com

UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3832-4142>

Para citar este artículo | To cite this article

Franco, J. (2024). Desafíos de la escritura académica en jóvenes investigadores indígenas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-25.
doi: 10.11144/Javeriana.m17.deaj



Resumen

Los discursos y las actuales políticas educativas de inclusión en Latinoamérica siguen alineándose con la visión hegemónica que ha predominado en los estudios lingüísticos y que, desde una perspectiva cognitiva, perciben la lectura y la escritura como técnicas o procesos neutros y descontextualizados. En este sentido, la emergencia de indagaciones críticas pone de relieve la necesidad de reestructurar y descolonizar los marcos teóricos y metodológicos que han prevalecido en las indagaciones sobre literacidades académicas. Consecuentemente, la presente investigación busca conocer los desafíos en las experiencias de apropiación de la escritura académica entre jóvenes investigadores de comunidades indígenas, desde una perspectiva que articula los estudios críticos de literacidades académicas y los estudios interculturales. Se realizaron entrevistas en profundidad con tres jóvenes indígenas mexicanos que se desempeñan como investigadores en el ámbito de la educación. Las narrativas se analizaron considerando sus trayectorias familiares, académicas y de investigación en relación con sus experiencias de escritura académica. Los resultados subrayan que su identidad cultural influye en la construcción de su identidad académica, lo cual les permite reflexionar y comprender la escritura dentro de las dinámicas de poder y los compromisos ético-políticos inherentes a su labor en los espacios académicos.

Palabras clave

Enseñanza superior; escritura; formación de investigadores; identidad cultural; población indígena

Abstract

The discourses and current educational policies of inclusion in Latin America continue to align with the hegemonic vision that has predominated in linguistic studies, which, from a cognitive perspective, perceive reading and writing as neutral and decontextualized techniques or processes. In this sense, the emergence of critical inquiries highlights the necessity to restructure and decolonize the theoretical and methodological frameworks that have prevailed in investigations of academic literacies. Consequently, this research aims to understand the challenges faced by young researchers from indigenous communities in their experiences of appropriating academic writing, from a perspective that articulates critical studies of academic literacies with intercultural studies. In-depth interviews were conducted with three young indigenous Mexican researchers working in the field of education. The narratives were analyzed considering their familial, academic, and research trajectories in relation to their experiences of academic writing. The results emphasize that their cultural identity influences the construction of their academic identity, enabling them to reflect on and understand writing within the dynamics of power and the ethical-political commitments inherent to their work in academic settings.

Keywords

Higher education; writing; research training; cultural alienation; indigenous peoples

Descripción del artículo | Article description

Este artículo hace parte de la investigación *La construcción discursiva de la identidad académica en investigadores en formación como proceso intercultural*, financiada por el Conacyt (México), en el marco del programa de Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, México.

Introducción

El ascenso de gobiernos democráticos populares que tuvo lugar a principios del siglo XXI en América Latina favoreció la demanda e implementación de políticas de inclusión dirigidas a incorporar sectores de la sociedad históricamente marginados (Gluz & Feldfeber, 2021). Este movimiento de expansión de derechos, que buscaba ampliar la participación democrática, no puede analizarse al margen de los retos y demandas actuales en materia de justicia social. Fraser (2008) señala que estas demandas se enfocan, por un lado, en una distribución más justa de los recursos y la riqueza (demandas redistributivas) y, por otro, en el reclamo por una aceptación de las diferencias, donde la asimilación a las normas culturales dominantes no sea un requisito para garantizar la igualdad de respeto (políticas de reconocimiento). Asimismo, la autora destaca que el giro reivindicatorio de la diversidad cultural es cada vez más prominente.

En el ámbito de la educación superior, se implementaron políticas de acción afirmativa para promover el acceso de determinadas minorías, lo cual ha dado lugar a una masificación que resalta “diferentes maneras de pensar, actuar, valorar y hablar, que entran en conflicto” (Zavala & Córdova, 2010, p. 156). Surge, así, el *problema* de la diversidad, reflejado cada vez más “en los discursos y las políticas educativas de los estados” (Dietz & González Apodaca, 2023, p. 2) que, desde una lógica mercantilista, buscan asimilar los grupos minoritarios a las formas y valores de los grupos dominantes. En consecuencia, la educación se piensa “como una fábrica generadora de productos [estudiantes] estandarizados” (Zavala, 2019, p. 344) y las políticas de acción afirmativa se traducen en un reconocimiento a la otredad, lo que, a su vez, produce narrativas deficitarias en torno a las diferencias (Kleiman, 2022; Zavala, 2019).

Es en este sentido que la enseñanza de la escritura académica comienza a considerarse como vía de *inclusión*, fomentando narrativas de una crisis de escritura en la que los estudiantes no logran adherirse a las normas prescritas. En consecuencia, se percibe la necesidad de implementar acciones para ajustarlos, lo cual no solo “invisibiliza las complejas tensiones y

negociaciones individuales y sociales dentro del sistema diverso y masificado de la educación superior” (Ávila Reyes *et al*, 2020, p. 3), sino que también condiciona las identidades culturales a la adopción/imitación de discursos disciplinarios específicos. En ese proceso, se descartan las competencias lingüísticas y culturales que los estudiantes no tradicionales traen consigo (Zavala, 2019), ya que desde la lógica colonialista de los Estados-nación se imponen procesos de racialización en los que estos conocimientos se consideran inferiores (Sito y Kleiman, 2016).

Siguiendo esta línea asimilacionista, las políticas y los docentes suelen concebir los procesos de escritura desde un modelo autónomo (Street, 1993), como instrumentos neutrales y descontextualizados que se empatan con definiciones estandarizadas bajo el término de “competencias”. En el contexto de enseñanza, esta ideología se reproduce a través de la autoridad del docente, quien suele enfocarse en cuestiones gramaticales (léxico, sintaxis, ortografía) más que en aspectos discursivos y epistémicos, lo que no favorece en los estudiantes el análisis crítico de su contexto social y político. De esta manera, aunque enseñar español académico puede abrirles ciertas oportunidades, al mismo tiempo limita, señala Zavala (2019, p. 347), “su repertorio comunicativo y los tipos de encuentros que podrían tener en diferentes contextos”. Y esto ocurre, insiste la autora, en un mundo donde la proliferación de canales de comunicación, la globalización, la urbanización, la migración y el aumento de las interacciones entre diversos grupos culturales justifican una perspectiva más abarcadora de la literacidad académica.

En Latinoamérica, las investigaciones dentro del marco de la *alfabetización académica* (Carlino, 2013) han favorecido propuestas didácticas que promueven la enculturación de las/los estudiantes en las formas de hacer y decir de las comunidades disciplinares. Sin embargo, como apuntan Ávila Reyes *et al.* (2020), esta asimilación de los estudiantes en una disciplina, sus discursos y su epistemología, no toma en cuenta la complejidad de los factores históricos, políticos y sociodemográficos que tensionan los discursos dominantes sobre la construcción de conocimientos.

De manera incipiente, en los últimos diez años surgieron en la región indagaciones alineadas con la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (NEL) (Calle-Arango, 2019; Lillis, 2024; Miranda & Fiad, 2024; Navarro, 2018; Torres Perdigón, 2022). Estas investigaciones, como señalan Sito & Moreno (2021), por un lado, “plantean la necesidad de un cambio estructural en los programas de escritura que tenga en cuenta la experiencia del estudiante y generen prácticas dialógicas y equitativas” (p. 149) y, por otro, comprenden “que la descolonización del currículo no solo requiere un mejor acceso epistemológico a discursos académicos, sino también cuestionamientos críticos frente a estos discursos” (p. 149).

Con estas discusiones de fondo, y desde una perspectiva que busca articular los estudios críticos de literacidad académica y los estudios interculturales latinoamericanos, esta investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿con qué tensiones y desafíos se enfrentan hoy quienes han ingresado y transitado la universidad a consecuencia de políticas de acción afirmativa y comienzan a consolidarse como investigadores en el campo de la educación? Así, se conocen los desafíos en las experiencias de apropiación y transformación de la escritura académica en tres jóvenes investigadores mexicanos originarios de comunidades indígenas.

Referentes teóricos

La tendencia actual de las indagaciones sobre literacidad académica, alineada con los NEL, se relaciona con la creciente visibilización de las luchas de los movimientos sociales en el Sur global que han impulsado el compromiso académico con los procesos de descolonización (Canagarajah, 2022; Harahap *et al.*, 2023). Una contribución significativa para este desplazamiento surge de un grupo de intelectuales —en su mayoría latinoamericanos—, en lo que se ha definido como el *giro decolonial* (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Las bases para este marco de pensamiento fueron propuestas por Aníbal Quijano (1992), al afirmar que el paradigma europeo de la racionalidad/modernidad se impuso en América Latina durante el proceso de colonización, constituyendo la piedra angular de un nuevo modelo de poder mundial, al que llamó *colonialidad del poder*. Para Quijano y otros pensadores decoloniales latinoamericanos, colonialidad y modernidad son los ejes centrales de una dominación no solo política y económica, sino también social, cultural y epistemológica, que hasta hoy día opera en distintos niveles simbólicos y materiales.

Desde esta perspectiva, el paradigma moderno occidental estableció un modelo universalizado de ciencia que implicó borrar/inferiorizar las formas de conocimiento no occidentales, lo que Grosfoguel (2016) llama *racismo epistémico*, y Boaventura de Sousa Santos (2014), *epistemicidio*. En el ámbito científico-académico, el epistemicidio se implementó a través de una visión estrecha e instrumental de la producción de conocimiento que, desde entonces, ha enmarcado, definido y gestionado las disciplinas y la investigación (Mignolo, 2021). Esta es una visión descontextualizadora a la que ya nos remitía Street (1993), al caracterizar tanto el modelo *ideológico* como el *autónomo* de literacidad.

A nivel internacional, también se han comenzado a cuestionar los paradigmas imperantes en diversas disciplinas. Desde un Sur epistémico, Pennycook y Makoni (2019) lo hacen en la lingüística aplicada al advertir sobre

las complicidades de esta disciplina con una historia de colonialismo y la importancia de incluir diversos conflictos políticos e ideológicos en los debates de configuración de este campo disciplinar. De manera similar, Zavala (2011) destaca la posición crítica asumida desde la retórica contrastativa y la sociolingüística a partir de teorías posfundacionales emparentadas con la perspectiva sociocultural situada del aprendizaje, donde se cuestionan y renuevan las nociones de “cultura, lengua y agencia del aprendiz, y del rol que estas categorías juegan en la comunicación escrita” (p. 54). Estos cuestionamientos críticos buscan visibilizar las relaciones de poder existentes detrás del conocimiento que se ha generado desde la mirada hegemónica y occidental del mundo. Así, desde estas nociones, los estudiantes no se conciben como deficitarios, sino como agentes capaces de negociar tanto las normas retóricas, como sus identidades, en las diferentes comunidades en las que interactúan.

Por último, cabe señalar el renovado interés por las identidades, “que van desde las nociones de *subjetivación y producción de diferencias* a la de *construcción de posicionamientos* a través de la escritura” (Atorresi y Eisner, 2021, p. 16), lo que resalta la necesidad de llevar a cabo estudios con enfoque etnográfico que den cuenta de los contextos de producción del texto y de la mirada del autor sobre su propio proceso de escritura para comprender más profundamente lo que está en juego en la escritura académica (Lillis, 2008, 2024). En consecuencia, la mirada crítica en los estudios de la escritura académica se acerca cada vez más a los procesos de descolonización que, como sugiere Mignolo (2007), apuntan hacia proyectos conceptuales (y, por lo tanto, epistémicos) de “desvinculación de la matriz colonial de poder” (p. 455). Esto implica abrir nuevos caminos para un intercambio de experiencias que funcione como base de una racionalidad-otra.

El enfoque intercultural en la educación

La Unesco (2006) define la *interculturalidad* como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 17). Desde esta definición, establece que, para fortalecer el sistema democrático, la educación no solo debe tener en cuenta la diversidad cultural, sino contribuir activamente a su coexistencia e interacción. Más allá de la posibilidad de diálogo entre grupos culturales diversos, Walsh (2015) plantea que la interculturalidad puede actuar como instrumento y herramienta en los procesos de descolonización, pues se relaciona con la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro.

Desde una perspectiva antropológica (Dietz, 2012), la noción de interculturalidad se propone para analizar las relaciones de poder entre mayorías y minorías (culturales, étnicas, lingüísticas), poder que implica definir quién

es incluido y quién es excluido por las instituciones que conforman la sociedad. En el ámbito educativo, este enfoque intercultural crítico apunta a desarrollar procesos pedagógicos para transformar las sociedades contemporáneas, promoviendo una mayor consciencia y reconocimiento de sus diversidades internas, y fomentando medidas más inclusivas y equitativas en todos los ámbitos (Universidad Veracruzana, 2016).

A partir de una selección de discursos internacionales, Dietz y Mateos Cortés (2011) analizan las respuestas que surgen en torno a la *pedagogización* de la diversidad cultural, agrupando las soluciones más comunes que subyacen a los fines de la educación. Según el análisis, la educación *compensatoria o asimilacionista* se dirige hacia la superación de desventajas/déficits culturales y lingüísticos del grupo minoritario, por lo que promueve el monoculturalismo e ignora a quienes son diferentes. En contraste, los discursos alineados con una educación *pluralista* entienden que las culturas tienen derecho a una educación específica y oscilan entre enfoques agregativos, confrontativos e integrativos, con lo que la interculturalidad queda reducida a “una mera suma de diferentes culturas en contacto” (Dietz & Mateos Cortés, 2011, p. 51). Por su parte, los discursos que versan sobre una educación orientada a *tolerar o prevenir el racismo* procuran involucrar a los estudiantes de grupos mayoritarios, fomentando en ellos valores y actitudes basados en la solidaridad e intercomprensión humana. Sin embargo, advierten los autores, esto puede generar una pedagogía de la diferencia (segregativa) y, en última instancia, reproducir la misma racialización que se busca combatir.

En otras vertientes, la educación *para transformar* se centra en los procesos de *concienciación* para deconstruir ciertas identidades impuestas históricamente, como “la noción etnificada de *raza*, para ilustrar los mecanismos ideológicos subyacentes en procesos de racialización y autorracialización que ocurren tanto en actores minoritarios o subalternos de la sociedad como en estratos mayoritarios o hegemónicos” (Dietz & Mateos Cortés, 2011, p. 54). También, los discursos sobre la educación *para interactuar* hacen énfasis en el aprovechamiento de la heterogeneidad grupal y buscan fomentar procesos colaborativos o de negociación que permitan a los estudiantes adquirir ciertas competencias interculturales a través de la interacción grupal. Sin embargo, los autores advierten que, aunque existen casos exitosos, esta propuesta requiere profundas reformas institucionales.

Por último, los referidos autores agrupan diversos discursos bajo las ideas de educar *para empoderar* y educar *para descolonizar*. Respecto de la primera, destacan las luchas por obtener cuotas de participación político-educativas (acción afirmativa) que se relacionan específicamente con grupos históricamente excluidos del sistema educativo. Si bien esto facilita la creación de un currículum culturalmente pertinente, presenta el desafío de

mantener los “cánones o estándares compartidos por todos los educandos” (Dietz & Mateos Cortés, 2011, p. 57). Respecto de la segunda, integra el *giro poscolonial o descolonial* y plantea la necesidad de una reconstitución epistemológica (Quijano, 1992). Aquí, el *diálogo* adquiere un papel central y se convierte en una característica inherente a la práctica intercultural latinoamericana.

Paralelamente, Dietz y González Apodaca (2023) sostienen que el enfoque intercultural enfatiza en los saberes de las minorías, incluyendo no solo contenidos, sino también métodos y formas de aprendizaje alternativos. De esta manera, se procura generar puentes entre las múltiples formas de educación para dar lugar a nuevas pedagogías, donde se aprovechen los aprendizajes extraescolares y socioculturales diversos, lo que empata con la perspectiva sociocultural crítica y situada del aprendizaje a la que alude Zavala (2019).

Desplazar este análisis al campo de la enseñanza de la escritura académica conlleva una reevaluación de su enfoque pedagógico, haciendo hincapié en los diálogos interculturales e interepistémicos. Al mismo tiempo, nos permite reflexionar, no solo sobre las identidades y tensiones que confluyen en la escritura, sino también sobre las condiciones y desafíos que enfrentan los estudiantes en los procesos de apropiación. Sin embargo, hace falta mayor indagación, particularmente entre estudiantes de grupos minorizados que se encuentran ahora trabajando desde estas nuevas pedagogías. Como subraya Santana Colin (2022, p. 14), el ingreso a la cultura académica no necesariamente implica “un distanciamiento identitario, ni el abandono de los principios que rigen la forma de ser y hacer comunidad, ni menos aún el desprendimiento de los referentes culturales y lingüísticos de los que somos portadores”. Esto sugiere que, en los actuales contextos académicos, también comienzan a circular discursos contestatarios y saberes que resuenan con sus identidades culturales.

Metodología

El abordaje de las cuestiones planteadas se realiza desde un enfoque cualitativo y narrativo (Bolívar & Domingo, 2006) que, en el contexto de procesos de democratización y reconocimiento de identidades-otras, es útil para comprender las experiencias y recuperar los puntos de vista de los sujetos sobre el fenómeno estudiado; en este sentido, la investigación tiene una perspectiva inductiva.

Participantes

Los criterios principales para la elección de los participantes fueron: su filiación como estudiante avanzado de programas doctorales o en estancias

posdoctorales, su participación en un proyecto de investigación en el área de educación, la autoadscripción como integrante de un pueblo originario y la participación voluntaria en el proyecto. Es necesario aclarar que los resultados reportados en este artículo parten de una investigación doctoral cuyo objetivo es comprender las dinámicas de construcción identitaria en torno a la producción textual de investigadores educativos. Dentro de esta indagación marco, se realizaron ocho entrevistas para construir historias de literacidad con un grupo de jóvenes investigadores adscritos a un proyecto de colaboración internacional; para este artículo se retoman únicamente tres entrevistas, de acuerdo con los criterios arriba mencionados.

Herramientas de recolección de datos

Siguiendo a Ivanič (1998), la identidad que las personas traducen al acto de escritura está ligada a sus historias de vida, por lo cual, las entrevistas para historias de literacidad que ella propone —y que se retoman para esta investigación— implican la obtención de relatos autobiográficos centrados en los procesos de aprendizaje y producción de la escritura y la contextualización de dichas prácticas. La contextualización incluye las interpretaciones y posicionamientos epistemológicos de los colaboradores, sus contextos sociohistóricos más amplios y, especialmente, sus trayectorias dentro del campo académico.

Para realizar las entrevistas, se construyó una guía de preguntas abiertas con base en tres dimensiones: trayectoria familiar, trayectoria académica y trayectoria de investigación. Cada dimensión se desglosó en ítems/categorías que permitieron una indagación profunda en relación con los procesos de apropiación/agenciamiento de la escritura. La recolección de datos se llevó a cabo durante tres semanas entre los meses de julio y agosto de 2023 a través de la plataforma Zoom, en donde se grabaron para su posterior transcripción. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de dos horas y se planteó como un diálogo de co-construcción de conocimientos, donde tanto entrevistado como entrevistador pudieran reflexionar en torno a las temáticas planteadas. Se garantizó la privacidad de los entrevistados mediante la firma de un consentimiento informado en el que se establecieron los objetivos de la investigación, el rol que asumía el participante y cuestiones éticas en cuanto al uso y divulgación de los datos.

Análisis

El proceso de análisis comprendió tres etapas. En principio, se analizaron y codificaron las transcripciones con el software ATLAS.ti (versión 23.3.0), siguiendo las dimensiones y categorías planteadas *a priori*: trayectoria familiar (lugar de origen, ocupación y escolaridad de padres/abuelos/

hermanos, experiencias de migración familiar, primera y segunda lengua), trayectoria académica (transición de bachillerato a licenciatura, estudios de licenciatura/maestría/doctorado, adscripción institucional, momentos y estrategias de aprendizaje de la escritura académica) y trayectoria de investigación (estancias posdoctorales, participación en proyectos de investigación, publicaciones individuales/colectivas, nombramientos, concepciones de investigación).

Con base en esta primera codificación, se recuperó un total de 135 citas. En una segunda etapa de análisis, las citas se organizaron de acuerdo a tres nuevas dimensiones emergentes: identidad cultural, identidad académica y desafíos, tensiones y procesos de legitimación, definidas a partir de la reagrupación temática de dimensiones, categorías y subcategorías, incluyendo las que emergieron durante la lectura comparativa entre los tres casos (tabla 1).

Tabla 1
Reagrupación temática de categorías a priori y emergentes

| Dimensiones temáticas | Categorías y subcategorías | Tipo |
|------------------------------|---|--|
| Identidad cultural | Lugar de origen (territorio) Tipo de comunidad de origen, ubicación Contexto (condiciones socioeconómicas) Territorio (cómo describen su relación con la comunidad) | <i>A priori</i> Emergente Emergente |
| | Trayectoria familiar Ocupación y escolaridad de padres/abuelos Ocupación y escolaridad de hermanas/os Experiencias de migración familiar | <i>A priori</i> <i>A priori</i> <i>A priori</i> |
| | Lenguas Primera y segunda lengua Cómo adquirieron las lenguas Cómo significan las lenguas | <i>A priori</i> Emergente Emergente |
| | Ser indígena Cómo se definen en relación con lugar de origen, comunidad Cómo se definen a partir de las diferencias con otros grupos | Emergente Emergente |
| | Identidad académica | Posición actual en la academia (territorio) Adscripción institucional Contexto (condiciones institucionales, tipo de institución) Rol actual (tareas que desarrolla, tipo de contratación) |
| | Trayectoria académica Transición (motivación) de bachillerato a licenciatura Estudios de licenciatura Estudios de maestría Estudios de doctorado | <i>A priori</i> <i>A priori</i> <i>A priori</i> <i>A priori</i> |

Continúa

| | | |
|---|---|--|
| Identidad académica | Apropiación de la escritura académica Cómo aprendieron la escritura académica, quién les enseñó Qué estrategias desarrollaron en torno a la escritura Qué tensiones encontraron/reflexionaron Qué apropiaciones hicieron | <i>A priori</i> <i>A priori</i> Emergente Emergente |
| | Ser académico Cómo se definen en relación con su rol actual en la academia Se diferencian o no de otros grupos/colectivos académicos Vinculaciones dentro y fuera del espacio académico | Emergente Emergente Emergente |
| Desafíos, tensiones y procesos de legitimación | Posición como investigador Nombramientos (SNI, Sistema Estatal) Redes de investigación en las que participa | <i>A priori</i> Emergente |
| | Trayectoria de investigación Realizó estancias posdoctorales Participa o participó en proyectos de investigación (rol, tareas) Realizó publicaciones (tipo, fines, individuales/colectivas) | <i>A priori</i> <i>A priori</i> <i>A priori</i> |
| | Agencialidad de la escritura académica Cómo es su relación actual con la escritura Cómo se ha transformado su escritura (profundización de autorreflexión en torno a la escritura y sus fines estratégicos) Qué estrategias de apropiación han desarrollado Qué tensiones surgen y cómo las resuelve | Emergente Emergente Emergente Emergente |
| | Ser investigador Cómo concibe la investigación Grupos de pertenencia (vinculaciones dentro y fuera de la academia, diferencias con otros grupos y cómo se relacionan) | <i>A priori</i> Emergente |

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se realizó una tercera lectura analítica, a fin de descartar categorías con menos de tres citas y asegurar la saturación teórica. El análisis fue inductivo, puesto que las categorías finales que se establecieron desde los datos y las temáticas se determinaron en función de los puntos en común encontrados en las narrativas, siguiendo un proceso de comparación constante.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados según las tres dimensiones emergentes establecidas. Tanto las identidades culturales como las académicas se plantean de manera descriptiva, para dar cuenta de cómo se van entrelazando elementos de las dimensiones identitarias de cada joven entrevistado. El tercer apartado aborda los desafíos, tensiones y procesos de

legitimación derivados de las experiencias de apropiación y agenciamiento de la escritura académica.

Identidades culturales

Los entrevistados son originarios de poblaciones indígenas de distintos estados mexicanos: Esteban (29) nació en un pequeño pueblo zapoteca del estado de Oaxaca; Javier (42) es originario de una comunidad zoque del norte de Chiapas; Iván (39) es de una localidad cercana a Michoacán, en el estado de México, donde han habitado comunidades mazahuas.

Tanto Javier como Iván vivieron procesos migratorios familiares cuando eran niños. La familia de Javier fue trasladada del norte al sur del estado debido a la erupción de un volcán, cuando él apenas cumplía un año. En su nuevo lugar de residencia, los padres se dedicaron al campo, ya que tenían varias hectáreas para sembrar. Javier tuvo dos hermanos, uno mayor y una hermana menor, ambos ya fallecidos, al igual que su madre. Su primera lengua es el zoque. Al migrar hacia el centro, adquirió también el español. Esta dualidad cultural y lingüística presentó diversos desafíos durante su trayectoria escolar: "Mis padres me inculcaron la lengua castellana y también la lengua zoque. Por eso, en ocasiones, recuerdo que se me dificultaba hablar la lengua castellana, pero también la lengua zoque. No estaba yo ni para allá ni para acá" (Javier, 9/8/2023, 0:3:32).

Iván migró con su familia (tres hermanos mayores, una hermana menor y su mamá) a Ciudad de México cuando sus padres se separaron y apenas comenzaba a cursar la primaria. Iván no habla la lengua mazahua, pero aprendió que eso no significa no estar vinculado a su comunidad. Al igual que Javier, Iván es el primero en su familia en cursar estudios universitarios.

Esteban vive en la misma comunidad en la que nació y su migración solo fue temporal, por circunstancias académicas. Su papá trabajaba en el campo y falleció cuando Esteban tenía 3 años. Su mamá no asistió a la escuela, tenía trabajos diversos, no estables. Es el menor de cinco hermanos, dos hombres y tres mujeres. Tres de ellos cursaron estudios universitarios, pero él es el único en llegar al nivel de posgrado. Aprendió la lengua zapoteca en el bachillerato, aunque no le gusta hablarla porque dice que "no está bien, no es, digamos, la original" (26/7/2023, 1:20:57). Respecto de esta decisión, Esteban se posiciona: "Nosotros nos identificamos más como zapotecos porque el zapoteco nos hace ser originarios de un lugar, de un suelo donde pisamos, donde habitamos y donde muy posiblemente moriremos" (26/7/2023, 0:03:05). Así, para Esteban, existe una diferencia entre ser zapoteco y ser indígena:

La categoría indígena es un abstracto general. Decir: "Si hablas una lengua, eres indígena", pues, no. Más allá de la lengua, yo soy zapoteco, yo

tengo un sentimiento, un lugar de origen, un lugar que me identifica y yo me identifico con él. (26/7/2023, 0:03:01)

Del mismo modo, Javier e Iván no emplean la palabra *indígena* al hablar sobre su pertenencia comunitaria. Javier hace referencia a la etnia o cultura zoque; Iván habla de *comunidad mazahua*. Sin embargo, al posicionarse dentro del discurso académico, los tres se enuncian como *indígenas*:

Yo hablo también desde un contexto, un escenario ya influenciado, por no decir “contaminado” por las otras culturas, por las otras ideologías, cosmovisiones. Porque para mí, “ser indígena” es una categoría más que se ha impuesto desde la colonia. Es un concepto que se utiliza dentro de los márgenes del Estado. [...] Y digo “influenciado” porque yo también soy un indígena letrado, un indígena que vive, de algún modo, en una élite académica. (Esteban, 26/07/2023, 0:07:25)

En los tres casos, el acercamiento a la universidad fue detonante en el proceso de *resignificación* de sus orígenes. Iván comenta:

A mí me hizo replantear los orígenes y empezó a crear en mí una necesidad de regresar, de volver a la comunidad, de reencontrarme con la familia, con los amigos, con la gente. Y desde ahí empiezo a enunciarme otra vez como parte [...]. Entonces, la universidad se vuelve un elemento indispensable para generar esos procesos de resignificación identitaria. (11/8/2023, 0:02:28)

En el caso de Javier, esa *resignificación* se vuelve praxis cotidiana y retroalimenta su quehacer académico:

Yo los fines de semana trato de retornar a mi pueblo, a mi comunidad y platicar con mi papá, historias, cuentos. Y me lo transmite y me lo dice en la lengua zoque, en la lengua castellana. Hoy en día, pues me ha platicado oraciones, digamos, el rezo, en sentido del rezo a la tierra. El rezar como caminar, apoyado con los espíritus de la tierra y llamarlos. Entonces me ha compartido ese conocimiento y me ha gustado, digamos que, escucharlo y observarlo. (9/8/2023, 1:04:09)

Aunque la relación de estos jóvenes investigadores con sus comunidades se vive de maneras distintas, sus narrativas expresan cómo dicha relación se ha transformado en el contacto con la cultura académica. Este encuentro genera diversas tensiones y desafíos, pero también complementariedades que subyacen a sus procesos de construcción identitarios como académicos e investigadores.

Identidades académicas

Las trayectorias académicas no solo están determinadas por las políticas y recursos económicos dispuestos para que estos jóvenes hayan podido acceder a la educación superior, sino también por las condiciones de sus contextos específicos (familiares, comunitarios, sociales e institucionales).

Javier es ingeniero en sistemas computacionales, egresado de una de las primeras universidades interculturales creadas en México, y cursó una maestría en sistemas de la información en una universidad pública convencional. Para estudiar, tuvo que trasladarse desde Chiapas hasta Sinaloa. Ocho años después, regresó a su comunidad y comenzó a buscar trabajo en la ciudad. Ingresó como personal de apoyo a la docencia en el Centro de Revitalización y Estudios de Lenguas de una universidad intercultural en Chiapas, lo que marcó un punto de inflexión en su carrera académica y definió su actual labor como docente e investigador:

Me invitan a apoyar con temas de cultura, decían que porque yo hablaba la lengua zoque y provenía de la etnia zoque y era la oportunidad para reanimar todo lo relacionado a la cultura. Y como que me llamó la atención. Ingreso, apoyo, genero algunos proyectos, trabajo en equipo. Pasan los años y me interesó. Me gustó mucho. [...] Así pues, decido iniciar el doctorado con un proyecto relacionado a la cultura zoque. (Javier, 9/8/2023, 0:18:40)

Javier realizó su doctorado en estudios regionales en Chiapas y, luego, una estancia posdoctoral en una universidad del estado de Veracruz, ambas instituciones públicas y convencionales.

Iván es licenciado en educación indígena y tiene una maestría en desarrollo educativo, ambos títulos obtenidos en una universidad pública pedagógica. Se doctoró en estudios regionales en una prestigiosa universidad pública y, posteriormente, realizó una estancia posdoctoral en una destacada universidad privada. Llevó a cabo todos sus estudios en la Ciudad de México. Iván comenta que, durante la maestría, profundizó en sus intereses de investigación y comenzó a relacionarse más cercanamente con “gente de comunidades que se denominaban intelectuales indígenas” (11/8/2023, 0:59:39), con quienes discutía sobre la importancia de estar presentes en los procesos de formación de las/los jóvenes de sus comunidades.

Esteban se graduó de una licenciatura en educación intercultural comunitaria y, un año después, completó una maestría en acción social en contextos globales, ambas en instituciones públicas interculturales de Oaxaca. Actualmente, cursa el último año de su doctorado en investigación educativa en una universidad pública convencional en el estado de Veracruz, aunque realiza trabajo de campo en Oaxaca. Como él mismo expresa, el

proceso de formación académica revela las complejidades y contradicciones que enfrentan estos jóvenes al consolidarse como investigadores:

Ha sido difícil y ahorita en el doctorado me estoy dando cuenta. Ahora más que nunca, por la discusión que hemos tenido, también por el trabajo de campo que yo estoy haciendo, porque, o sea, ahora nosotros como élites académicas no discutimos de una educación contextualizada, discutimos de una práctica educativa distinta, alternativa, de un discurso, de un modelo educativo, pues diferente al homogéneo, ¿no? Pero, desde mi experiencia, para mí eso no tiene mucha relevancia, porque de acuerdo a lo que yo viví, pues es mucho más importante tener la panza llena. (26/07/23, 0:12:12)

Esteban señala el desafío de asumirse como parte de una élite académica para discutir ciertos temas que no tienen “mucha relevancia” frente a la realidad que vive su comunidad. Sin embargo, esta contradicción solo se reflexiona/vuelve consciente durante su proceso de consolidación, ya que apenas “ahorita en el doctorado me estoy dando cuenta”. Así, a medida que se legitiman como miembros de la comunidad académica, sus identidades culturales pasan a ser un elemento fundamental, a la vez que complementario y contradictorio, de sus identidades académicas.

Durante sus trayectorias académicas, Iván, Javier y Esteban han tejido alianzas y establecido vínculos con grupos y personas que han influido en sus carreras como investigadores. Esteban, por ejemplo, comenta cómo la relación con uno de sus docentes lo motivó a estudiar su doctorado:

Cuando estaba en la maestría fue un profesor, un filósofo [...] que estaba haciendo una estancia postdoctoral ahí con nosotros y me decía [...] porque era el único indígena en la maestría, y él también es zapoteco. Entonces nos empezamos a llevar bien, porque teníamos, tenemos, ideas muy arraigadas al suelo, a la tierra de donde venimos. Y nos hicimos amigos y ya me dijo: “Pues yo quiero que tú sigas estudiando, que demuestres y todo esto [...]”. Entonces, yo quería seguir, después de aquí, seguir un doctorado. (26/7/2023, 0:18:50)

Los tres jóvenes coinciden en haber trazado caminos de investigación en los que no se deslindan de sus vínculos comunitarios; por el contrario, los consolidan y profundizan. Ello implica posicionarse discursivamente y generar alianzas con ciertos grupos y personas que comparten sus luchas, compromisos e intereses. Así lo enuncia Iván:

Yo estoy muy atravesado por lo que escribo, por lo que investigo, porque tiene que ver con mi propia historia de vida, con este proceso de acceder

a este espacio, con toda la complejidad que ello tuvo. Y yo nunca hablo de esa parte tan compleja porque también hemos dicho que no nos vamos a revictimizar. O sea, han sido procesos complejos, pero ahora estamos acá también y acá hay que hacer algo. (11/8/2023, 1:10:12)

Así como Esteban se define como “indígena letrado” o Iván se identifica con un grupo de “intelectuales indígenas”, Javier se enuncia como parte un grupo de académicos con similar trayectoria y pertenencia comunitaria:

Somos una generación que se está formando en la docencia y en la investigación [...] y son contados aquí en Chiapas con esta característica, con este criterio de que viene de comunidad y hablan una lengua. Y ellos han luchado para posicionarse en espacios donde existen recursos públicos. Entonces, cuando nos reunimos o cuando escuchamos a estas personas, siempre comentan que necesitamos darnos estos espacios donde tengamos el acceso a recursos económicos para poder ejercer proyectos. (9/8/2023, 1:21:51)

Los espacios a los que se refiere Javier como producto de luchas históricas se han construido también, como muestran estos tres casos, a partir de vinculaciones y alianzas pensadas para responder a intenciones políticas que se traducen desde sus identidades culturales y se vuelven estrategias para disputar en el territorio académico:

Porque también encuentras en este espacio una forma de romper estructuras. Es una forma de abrir coyunturas para meter otros saberes, para meter a otros sectores que no estaban. Y hoy eso no es una realidad todavía. Pero hay ciertas tensiones que se dan justo con estas reflexiones y con estos nuevos sectores en esos espacios. (Iván, 9/8/2023, 1:11:16)

Así, cobra mayor sentido aquello que afirmaba Iván de que “ahora estamos acá también y acá hay que hacer algo”.

Desafíos, estrategias y procesos de legitimación en torno a la escritura académica

Las vinculaciones estratégicas dentro de contextos académicos que refieren los jóvenes entrevistados están frecuentemente mediadas por la escritura. Iván reflexiona incluso sobre la importancia de la escritura académica para los pueblos originarios:

La escritura se convierte también en una herramienta que ha funcionado en los procesos de descolonización de los pueblos, ¿no? Porque es a través

de la escritura que tú puedes enunciar un mensaje, que tú puedes pasarle un mensaje a ese otro grupo hegemónico y decirle: “No, no, por acá no estoy de acuerdo”. (9/8/2023, 0:47:38)

En los casos de Javier y Esteban, esta reflexión no se comparte. Para Javier, su producción escrita no tiene demasiado impacto. A pesar de que la escritura se presenta como una cuestión de vinculación estratégica: “Se han acercado algunos compañeros que me han dicho: ‘oye, ¿quieres escribir?’ Siempre se acercan para publicar” (9/8/2023, 1:39:34), señala que las relaciones al interior de estos grupos no están exentas de tensiones:

Mis textos no tienen impacto ni en la vida rural, menos en la cultura zoque, y menos en los docentes que yo conozco. No me leen [...]. En el grupo selecto de esta comunidad de docentes que nos estamos formando, también hay, digamos, rivalidades. (9/08/23, 1:46:40)

Esteban pone el foco en las contradicciones que encuentra entre los discursos divergentes y las posibilidades reales para transformar las prácticas académicas:

Si hemos estado diciendo que la cultura hegemónica y la ciencia occidental y todo lo que nosotros queramos decir, ha sido el problema, ¿por qué en la academia se retorna nuevamente a esas estructuras? [...] Porque después encontrás que hay reglas y que por más que uno quiera hacer las cosas de otro modo, hay reglas que nos generan tensiones y que a veces también son obstáculos. (26/07/23, 0:39:32) Estas cuestiones son particularmente complejas en los jóvenes entrevistados, ya que se relacionan tanto con las narrativas deficitarias, como con los procesos de legitimación y racialización epistémica que experimentan a lo largo de su trayectoria. Iván menciona una situación, común en los tres casos, que sirve para ejemplificarlo:

Cuando era estudiante en la licenciatura, recién se empezaba a hablar de interculturalidad. De hecho, con un grupo de amigos, empezamos a hacer como empuje para que nos hablaran de eso, porque poco había. Y se empezó un poco a hablar de descolonización y estas cosas. Y, entonces, dije: “Yo no voy a citar, voy a entregar mis trabajos y no voy a citar a nadie. Esas son mis ideas y esto me lo contaron, esto me lo dijeron”. Y siempre peleaba con los profes, me decían: “Pero, ¿no te falta? Mira, ¿y las referencias dónde están? ¿Y esto quién lo dice?”. “Yo lo digo. Yo lo he pensado”. Y siempre: “Muy bien, sí, pero no vale”. O sea, yo también estoy construyendo, esto es lo que yo pienso y esto me lo contaron mis abuelos y esto, fui a hablar con esta gente y me lo dijeron. Y me di cuenta que la academia es “si no lo dijo alguien antes, no tiene validez”. Y yo sigo

diciendo las mismas cosas, pero ahora, como tengo un grado académico, sí tiene validez. (11/8/2023, 0:25:21)

Aquí es importante analizar algunos elementos contextuales de los tres casos. Tanto Javier como Iván pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) en México. Javier, además, hace parte del Sistema Estatal de Investigadores. Esteban, por su parte, aún no ha atravesado esos procesos de credencialización. Por lo tanto, las condiciones en las que cada uno negocia y se posiciona en la escritura son distintas.

Al hablar de la relación entre escritura y acceso al SNII, Iván menciona:

Sí, es prestigio, pero ¿qué haces con eso? O sea, [...] no me estoy llenando mis bolsas con nada porque aquí no te dan nada, porque es una universidad privada. Pero me sirve para acceder a estos espacios donde no había podido acceder si no hubiera sido a través de este acceso a la escritura y de este acceso a este conocimiento occidentalizado. (Iván, 9/8/2023, 1:06:46)

Resulta interesante que haga referencia a la importancia de acceder al saber occidentalizado para ingresar a los espacios desde los que ahora puede enunciar sus intenciones políticas. Iván cuenta con una plaza de tiempo completo en una prestigiosa universidad privada en la ciudad de Guadalajara. Además, su trayectoria académica también se desarrolló en instituciones públicas prestigiosas del centro del país y ha seguido la línea de educación desde sus comienzos. Se puede decir que ha tenido un abanico más amplio de oportunidades para acceder a los espacios y posiciones que destaca en su narrativa.

Para Javier, la situación es distinta, ya que su trayectoria académica y de investigación en el campo educativo es reciente y su plaza corresponde al área administrativa de una universidad intercultural ubicada en el sur del país. Al respecto, comenta:

Estaba por dejar el trabajo, pero me sugirieron que no, porque conseguir trabajos o retomar después es un poco difícil. Pero en el trabajo en que me encuentro, no me permite moverme. [...] Sinceramente, así de corazón, me gustaría estar fuera del SNII, pero tuve una plática con un compañero y me dijo: "Vamos a la siguiente categoría". Me estaba animando: "Hay que hacerlo, hay que hacerlo, hay que publicar, otros nos están ganando". Y vemos, pues, como que el ambiente es así, "tenemos que", "no hay que retroceder", "hay que animarse", "hay que seguir". (9/08/2023, 1:40:59)

El ambiente de competencia que describe Javier, que obedece a las lógicas de mercantilización del conocimiento, además de contradecirse con las

miradas/tiempos comunitarios que él valora, le presenta grandes desafíos en torno a su producción escrita: “No me siento conforme, sinceramente, con el producto de la redacción que yo estoy realizando” (9/08/2023, 1:33:23). Por tanto, para Javier, las condiciones son más complejas y las oportunidades de acceder a espacios validados se ven reducidas u obstaculizadas.

Esteban comienza por su lado a dilucidar/comprender las lógicas de los procesos de legitimación en los espacios académicos: “Pues mira, cuando uno entra, uno muy inocente, muy humilde; pero después de que uno va ahí metiéndose, conociendo la dinámica, pues uno también encuentra sus sentidos, sus formas de cómo vivir dentro de ella, de cómo permanecer” (26/7/2023, 0:41:57). Esteban refiere metafóricamente este *permanecer/vivir* dentro de la academia como un juego de apariencias:

Este juego que aparentes ser, que no es un juego, sino más bien es un contexto que está determinando la personalidad y la subjetividad [...]. O sea, eso mismito, ahí cambió mi color. Ya me puse un color blanco en un artículo. [...] Ah, pero yo fuera de ese artículo, sigo siendo negro. Entonces, yo lo denominé como un juego, pero en realidad es el contexto, el entorno. Es un contexto donde me exigen utilizar conceptos, categorías abstractas, generales, las famosas universales [...]. Pero volviéndome o saliéndome fuera de ese artículo, yo sigo utilizando mis muletillas porque yo así crecí. Yo sigo hablando en tono nervioso porque así soy. (26/7/2023, 1:41:20)

Para Esteban, como estudiante, las posibilidades de negociación de identidad no parecen aún estar visibles y se presentan como dicotómicas. Por el contrario, para Iván, desde una posición ya consolidada, el proceso de negociación en/con el texto es distinto, ya que él no lo ve como una imposición, sino como una forma particular de comunicarse en determinado contexto:

Así como cuando hablamos tenemos muletillas, también cuando escribimos tenemos nuestras muletillas. Y empecé a hacerme consciente de eso, a decir: “A ver, ya repetí como cincuenta mil veces esta palabra en todo el texto”. [...] Y es ir como un poco depurando, pero sí apropiándote también de otros lenguajes porque [aquí] es: presentas un documento que va a ser evaluado, que van a leer otros, otros que son académicos y otros que esperan que tengas un lenguaje académico. (Iván, 11/08/23, 0:33:36)

El acceso a una posición validada le permite agenciar la escritura y negociar/posicionarse en el texto de otra manera:

Yo he tratado, he hecho un esfuerzo también porque no me *coma* la escritura académica. Es decir, a ver, estas son las cosas que yo, que a mí me gusta decir, de esta manera, y así las voy a seguir diciendo. Intento eso, o

sea, como en algún momento *matizar*, buscar un punto medio entre ese lenguaje académico que tienes que presentar a una revista, que tienes que presentar en un libro, que tienes que presentar en un dictamen. Pero también en esa otra parte que sigues siendo tú, que es tu esencia. (Iván, 11/08/23, 0:34:45)

Iván, quien ahora imparte docencia y trabaja con estudiantes de diversas comunidades, explica cómo traduce lo que ha aprendido y reflexionado sobre escritura académica en estrategias pedagógicas:

Ahora que tengo la posibilidad de estar como profe, tengo estudiantes de comunidades y estudiantes que no son de comunidades. Pero los que son de comunidades, cuando yo los leo me doy cuenta que les pasa como a mí. Y empiezo a ver que tienen una escritura, en cuanto yo los leo, que sé que son estudiantes de comunidad. [...] Ahora tengo una estudiante wixárika que está a punto de terminar la tesis. Hemos venido trabajando y yo le ayudé como a acomodar faltas de ortografía o esto de sentarnos y decir: "Mira, no, aquí pones este punto, por esto y por esto. Cortas aquí, por esto". Pero dejo que sea su lenguaje, o sea, dejo que sea ella en ciertas partes. Y vamos *matizando* porque también tenemos que darle este gusto al comité y tiene que ser una tesis, ¿no? (Iván, 11/08/23, 0:37:06)

Las narrativas revelan que los procesos de apropiación, negociación y agenciamiento de la escritura académica no solo implican reflexiones críticas sobre las condiciones de producción, sino también el acceso a posiciones validadas. Los relatos destacan que, para estos jóvenes, la escritura académica transita de ser una forma de resistencia (donde las identidades se dicotomizan) a una estrategia para disputar y negociar sus intenciones políticas (donde las identidades se superponen/complementan).

Sin embargo, entre estos extremos intervienen diversos elementos que van más allá del texto: el acceso a espacios y discursos valorados en contextos académicos, las condiciones institucionales y estructurales, e incluso las oportunidades para construir vínculos y alianzas. Si bien en los tres casos existe una reflexión crítica sobre los fines de la escritura en el ámbito académico y sobre las condiciones y posibilidades que rodean su producción, el agenciamiento y la negociación en la escritura no siempre son posibles; así, el caso de Iván destaca debido a la posición validada en la que se encuentra.

Discusión y conclusiones

Los casos presentados evidencian que las identidades culturales subyacen a los procesos de apropiación y agenciamiento de la escritura académica,

por lo que no pueden analizarse al margen de ellas. En el camino hacia la consolidación y legitimación como investigadores, la pertenencia comunitaria se vuelve un elemento estratégico, lo que da cuenta de la complejidad de procesos/elementos que intervienen en la construcción de identidades académicas y los desafíos que ello supone respecto de la escritura.

Asimismo, las tensiones y contradicciones que enfrentan Javier, Iván y Esteban respecto a la producción escrita están profundamente ligadas a procesos de resignificación y reivindicación cultural. Por un lado, complejizan las dinámicas de construcción identitaria en el medio académico; por otro, posibilitan el agenciamiento de la escritura para posicionar y difundir otros saberes. A medida que sus identidades entran en diálogo (pasan de entenderse como dicotómicas a ser complementarias), se posibilita el ejercicio de traducir las intenciones políticas al texto, ejercicio que les permite retroalimentar su práctica académica y tomar decisiones estratégicas para acercarse a grupos y personas que comparten sus compromisos éticos y comunitarios. Es decir, esto posibilita negociar su posicionamiento frente a los valores, creencias y relaciones de poder, inscritas en los espacios académicos.

Así, la escritura, desde la perspectiva de estos investigadores, se convierte en un medio estratégico y de legitimación para disputar el poder y acceder a ciertos espacios y debates. En ese sentido, los desafíos de escritura se relacionan con el (auto)reconocimiento en ámbitos académicos de los cuales han sido históricamente excluidos, la relevancia e impacto de los debates académicos para sus comunidades, y las tensiones que viven al escribir en un entorno fuertemente influenciado por lógicas de mercantilización, que genera quiebres al interior de sus propias redes.

Una limitación de este estudio es que no se han analizado las producciones escritas de los jóvenes entrevistados. Sería interesante abordar este aspecto en el futuro para contrastar sus narrativas con la escritura que producen y evaluar cómo sus posicionamientos se materializan en el texto. En ese sentido, cabría también profundizar en el uso de la tercera persona del plural, puesto que los casos analizados parecen no asumir la existencia de un yo coherente y autónomo, sino que reflejan las contradicciones y tensiones de la construcción centrada en el individuo: "Nosotros nos identificamos más como zapotecos porque el zapoteco nos hace ser" (Esteban, 26/07/23, 0:03:07). Ello coincide con lo señalado por Matsuda (2001), al hablar de la metáfora de la voz en los estudios sobre escritura académica y su fuerte asociación con la ideología occidental del individualismo. Parece ser, señala el autor, que "como individuos, todos tenemos un yo interior esencialmente privado y aislado, al que damos expresión exterior mediante el uso de una 'voz' metafórica" (p. 47). Por lo tanto, sería necesario indagar en las definiciones de voz que divergen de las prácticas discursivas de otras tradiciones

culturales o retóricas, a menudo racializadas, como es claro en los casos de Javier, Iván y Esteban.

En los resultados también se observa cómo la práctica de escritura académica se enmarca en debates más amplios de justicia social y epistémica, por lo que no puede seguir concibiéndose únicamente como un instrumento neutral y descontextualizado. Algunas investigaciones a nivel regional e internacional (Ávila Reyes *et al.*, 2020; Canagarajah, 1997; Ivanič, 1998; Zavala, 2011; Zavala & Córdova, 2010) han destacado que es imprescindible seguir indagando en torno a cómo se posicionan los escritores en relación con las prácticas dominantes de escritura académica. Esta incipiente producción de indagaciones críticas y contextualizadas en las demandas distributivas y políticas de reconocimiento que han venido abriéndose paso en la región —y a las que esta investigación busca aportar— se enlazan con las reflexiones de los investigadores que conciben el espacio académico y, particularmente, la escritura como formas de acción política. Aquí vuelven a resonar las palabras de Iván: “Han sido procesos complejos, pero ahora estamos acá también y acá hay que hacer algo” (11/8/2023, 1:10:12).

Se torna necesario, entonces, una perspectiva intercultural que promueva el ejercicio de traducción entre identidades, así como descolonizadora, en favor de una “ecología de saberes” (Santos, 2014) que apunten a equilibrar la balanza en torno a las relaciones de poder y dominación aún arraigadas en los contextos de educación superior. Dicha perspectiva implica apropiar para transformar las estructuras y los conocimientos de acuerdo con las necesidades contextuales. Como lo ha referido Iván, la apuesta está en *matizar*, “buscar un punto medio entre ese lenguaje académico que tienes que presentar a una revista, [...] en un libro, que tienes que presentar en un dictamen. Pero también en esa otra parte que sigues siendo tú, que es tu esencia” (11/08/23, 0:34:45).

En ese sentido, las transformaciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica no solo deberían integrar a las/los estudiantes respetando sus identidades culturales, sino también aprovechando sus competencias culturales y lingüísticas para habilitar diálogos, análisis reflexivos y formas alternativas de producción de escritura. De esta manera, podría allanarse el camino para el surgimiento de “nuevas pedagogías” (Dietz & González Apodaca, 2023), orientadas a transformar la “perspectiva asistencialista y lingüísticamente centrada” (Sito *et al.*, 2019, p. 436) que sigue imperando.

Sobre la autora

Jésica Franco es estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana (UV), México. Investigadora en el proyecto *Sendas* y

trayectorias indígenas en la educación superior mexicana en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana, México. Líneas de investigación: escritura académica, estudios del discurso, educación intercultural.

Referencias

- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). Biographical and Narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and Current Situation. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Calle Arango, L. (2019). Questioning in writing center tutorials. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a07>
- Canagarajah, S. (1997). Safe houses in the contact zone: coping strategies of African American students in the academy. *College Composition and Communication*, 48(2), 173-196. <https://doi.org/10.2307/358665>
- Canagarajah, S. (2022). Language diversity in academic writing: toward decolonizing scholarly publishing. *Journal of Multicultural Discourses*, 17(2), 107-128. <https://doi.org/10.1080/17447143.2022.2063873>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. & González Apodaca, E. (2023). Enfoques y debates teóricos y epistemológicos sobre interculturalidad y educación intercultural. En G. Dietz (coord.), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación, 2012-2021: Estado del conocimiento*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa [en prensa].
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99. https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social.pdf
- Gluz, N. & Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de "inclusión". En M. Feldfeber y N. Gluz (coord.), *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)* (pp. 13-44). Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Grosfoguel, R. (2016). Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>
- Harahap, A., Navarro, F. & Russell, A. (2023). Imagining WAC's Future: Coloniality, Diversity, and Sustainability. En M. Kelly, H. Falconer, C. González y J. Dahlman (Eds.), *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50* (pp. 253-272). The WAC Clearinghouse/University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1947.2.17>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamins.
- Kleiman, A. (2022). Modelos de letramento e as praticas de alfabetização na escola. En A. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/letramento/kleiman.pdf>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap between Text and Context in Academic Writing. *Written Communication*, 25, 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- 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. <https://doi.org/10.52292/csl5420244674>
- Matsuda, P. K. (2001). Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2). [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00036-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00036-9)
- Mignolo, W. (2007) "Delinking". *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. (2021). *The Politics of Decolonial Investigations*. Duke University Press.
- Miranda, F. D. S. S. & Fiad, R. S. (2024). Letramentos acadêmicos e ensino: visadas nas produções da academia brasileira na segunda década do século xxi. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 1(1), 10-34. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.02>
- Navarro, F. (2018). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, (50), 8-14. lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Pennycook, A. & Makoni, S. (2019). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge.
- Santana Colin, Y. (2022). La formación universitaria como elemento en la construcción de identidades, de posicionamiento político y de activismo. En Y. Santana Colin (Coord.), *Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios* (pp. 17-34). Universidad Iberoamericana.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Routledge.

- Sito, L. & Kleiman, A. (2016). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83(83). doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap
- Sito, L., & Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169. https://doi.org/10.14483/22486798.16747
- Sito, L., Vásquez-Ramírez, L. Y. & Méndez-Rendón, J. C. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419- 438. https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/336388
- Street, B. (1993). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Torres Perdigón, A. (2022). Cómo pensar la literacidad hoy. Apuestas y problemas de los nuevos estudios de literacidad. En A. Ocampo González (Comp.), *Educación lectora y justicia social. Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas* (pp. 213-226). Ediciones CELEI.
- Unesco. (2006). *Directrices Unesco sobre la educación intercultural*. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Universidad Veracruzana. (2016). Reglamento interno de la Universidad Veracruzana Intercultural. https://www.uv.mx/legislacion/files/2016/12/Reglamento-Interno-de-la-UVI.pdf
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes Revista de Ciencias Sociales*, 11(4). https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742
- Zavala, V. & Córdova, G. (2010). *Decir y callar*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09