


Justicia social y cultura escrita: reflexiones desde la educación superior

Social Justice and Written Culture: Reflections from Higher Education

Artículo de reflexión | Reflection Article

Fecha de recepción: 09 de septiembre de 2023
Fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2024
Fecha de disponibilidad en línea: enero de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.jsce

EMILCE MORENO-MOSQUERA 
moreno-e@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4058-5691>

LUANDA REJANE SOARES-SITO
luanda.soares@udea.edu.co

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7579-4229>

Para citar este artículo | To cite this article

Moreno-Mosquera, E. & Sito, L.R.S. (2025). Justicia social y cultura escrita: reflexiones desde la educación superior. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m18.jsce



Resumen

Este artículo de reflexión plantea cómo la literacidad académica se orienta hacia la justicia social como un proyecto educativo, al ocuparse de propiciar que los estudiantes puedan tener trayectorias de participación y permanencia en la universidad más fluidas y pertinentes que les permitan hacer parte de la cultura escrita académica. Esta reflexión parte de nuestro trabajo investigativo, de carácter cualitativo y etnográfico, y apunta a las siguientes líneas argumentales: 1) la democratización de la educación superior en América Latina aún es un desafío, pese a las políticas inclusivas; 2) la literacidad académica propone una ruptura con visiones deficitarias del acceso a prácticas letradas; y 3) la justicia social está en el horizonte de la agenda de los estudios de literacidad académica. Se presentan estudios empíricos para ilustrar las formas en que el campo de la literacidad académica viene identificando prácticas letradas hegemónicas, formas vernáculas de apropiación de la cultura escrita, así como la tensión entre ellas; y cómo lo aborda sin dejar de reconocer las estrategias de resistencia y reexistencias desplegadas por actores sociales. Se concluye con una ponderación sobre las implicaciones de estas apuestas en las dimensiones docente, investigativa e institucional.

Palabras clave

Desigualdad social; justicia social; enseñanza de idiomas; literacidad; educación superior

Abstract

This reflective article examines how academic literacy is aligned with social justice as an educational project, focusing on facilitating smoother and more relevant pathways for students to engage and persist in university settings, thereby enabling their participation in academic written culture. This reflection is rooted in our qualitative and ethnographic research and emphasizes the following argumentative lines: 1) the democratization of higher education in Latin America remains a challenge despite inclusive policies; 2) academic literacy advocates for a departure from deficit-based perspectives regarding access to literate practices; 3) social justice is integral to the agenda of academic literacy studies. Empirical studies are presented to illustrate the ways in which the field of academic literacy identifies hegemonic literate practices, vernacular forms of appropriation of written culture, and the tensions that arise between them. The article addresses these dynamics while acknowledging the strategies of resistance and re-existence employed by social actors. The conclusion reflects on the implications of these considerations for the dimensions of teaching, research, and institutional frameworks.

Keywords

Social inequality; social justice; language instruction; literacy; higher education

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación se deriva de análisis realizados en el marco del proyecto de investigación *Círculos de escritura*, realizado en colaboración, y que reunió instituciones de educación superior de Colombia, Argentina y México. El proyecto contó con el apoyo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, de la Escuela de Idiomas y de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Introducción

El aumento del acceso a la educación superior es una necesidad y un objetivo deseable de la actual política colombiana; se ha pasado de 49,4 % en 2015 a 60 % en 2022 y se aspira al 80 % para el 2030, según el Departamento Nacional de Planeación (DNP). Esto se conecta con la necesidad de reducir brechas educativas y garantizar que la educación superior responda a las aspiraciones y características distintivas de las capacidades de los jóvenes en la actualidad. El acceso y la democratización de la educación se constituye en un objetivo fundamental a nivel internacional como lo plantea el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) cuando defiende que:

el acceso universal a la educación se refiere a la igualdad de oportunidades de las personas para participar en un sistema educativo independientemente de sus características. La educación debe ser inclusiva y accesible para todos, por ley y, de hecho. Esto significa que aspectos como la clase social, la raza, el género, la sexualidad, el origen étnico o las discapacidades no deben ser motivos para impedir el acceso de una persona a la educación. (UNESCO-IESALC, 2020, p. 15)

Esto se articula a la idea de que la educación superior favorece el sostenimiento de economías locales, dado que la universidad se considera como un espacio de movilidad social y un campo político en el que se desarrollan los niveles de cualificación de los estudiantes y la formación de estos para la vida laboral, cuyo papel también estaría en la creencia de un futuro igualitario (Scott, 2009; Villa, 2020). Si bien hay diferentes creencias relacionadas con la democratización de la educación superior¹, en ese artículo interesan los desafíos que enfrentan las universidades públicas y privadas en cuanto a

1 La democratización de la educación superior se entiende como un proceso que busca aumentar el acceso, la participación y la representación de diferentes grupos sociales, que tradicionalmente han sido excluidos, junto a sus formas de

que las prácticas letradas pueden representar barreras para la participación y el aprendizaje o posibilitar el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios, especialmente teniendo en cuenta que este nivel se convierte en un enorme reto para la enculturación académica² de estudiantes en torno a convenciones, normas, formas de razonar y participar en sus disciplinas, así como desarrollar un repertorio de géneros que suponen conocimiento de las estructuras y los recursos lingüísticos, estrategias de enseñanza y evaluación por parte de la comunidad académica (Navarro, 2017; Nesi & Gardner, 2012).

En el caso latinoamericano, como lo ha planteado Carlino (2013), han coexistido dos tradiciones de comprensión de las prácticas letradas en la universidad, estas son la “alfabetización” y la “literacidad” académicas que:

si bien mantienen relaciones, ninguno de estos campos de investigación, ni los conocimientos emergentes de ellos pueden reducirse a o derivarse del otro. En este sentido, distinguir alfabetización de literacidad permite diferenciar no sólo dos conceptos, sino dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica-educativa y la lingüística-etnográfica. (Carlino, 2013, p. 373)

En el marco de esta discusión, el presente artículo se ubica en el campo de las *literacidades académicas*. Desde ese abordaje, y abogando por un diálogo con paradigmas que conversan con la noción de justicia social y propuestas pedagógicas críticas y decoloniales (Freire, 2012; Kleiman & Assis, 2016; Walsh, 2017; Zavala & Córdova, 2010), vamos a desglosar algunos argumentos de estos debates. Empezamos por los retos en el escenario de la educación superior en América Latina. En el siguiente apartado, presentamos los aportes teórico-metodológicos del campo de la literacidad académica, para conducir esas reflexiones hacia la pertinencia de la noción de justicia social de estos estudios. En el tercer apartado ponemos la lupa sobre estudios que muestran una tensión entre cultura escrita, justicia social y decolonialidad para, a partir de estas discusiones, plantear algunas implicaciones derivadas del campo de estudio.

producción del conocimiento, sus saberes y cosmovisiones (Rojas, 2018). De ahí la relevancia de las prácticas letradas en las formas de participación y construcción de conocimiento en dicho proceso.

2 La enculturación académica se relaciona con los procesos de apropiación y aprendizaje, por parte de los estudiantes, de las formas de pensar, interactuar, hacer, construir conocimiento y configurar su identidad disciplinar en la interrelación con los expertos (Prior y Bilbro, 2012).

Democratizar el acceso y la permanencia en la universidad: una contextualización inicial

Nuestra reflexión, en este artículo, parte de la vertiente sociocultural de los estudios de literacidad y asume la justicia social como un proyecto educativo que implica el acceso a prácticas letradas; esto con el fin de permitir a los estudiantes avanzar en trayectorias de participación y permanencia en la universidad. El propósito es problematizar la escritura como una práctica legitimada institucionalmente, en la que se asume el dominio de normas, géneros y usos retóricos y lingüísticos disciplinares que no necesariamente son enseñados, ni articulados en los currículos y ello puede constituirse en un factor de desigualdad en la participación en comunidades académicas a través de la escritura.

Entender la democratización de la participación en la cultura escrita implica que los estudiantes universitarios tengan competencias para escribir diferentes géneros, reconocer, usar y divulgar sus escritos empleando las convenciones y los estándares propios de sus disciplinas, así como que la universidad les brinde apoyos y acompañamiento. De esta forma, se espera garantizar que, a lo largo de su trayectoria formativa, estudiantes de diferentes disciplinas tengan igualdad de oportunidades en el acceso y afianzamiento, independientemente de que puedan tener diferentes niveles de preparación académica en su llegada o variado dominio de prácticas escritas y orales de su campo de formación.

En ese sentido, la democratización también se vincula a los desafíos que enfrenta la educación superior en el mundo. Según UNESCO-IESALC (2020), entre 2000 y 2018 el acceso a este nivel educativo aumentó en todo el mundo, pasando del 19 al 38 %. Sin embargo, este mismo informe plantea que la matrícula aún se concentra en estratos sociales más altos. De hecho, en este mismo periodo el porcentaje de crecimiento de la tasa bruta de matrículas de los más pobres de la región fue de 5 %, en 2000, y de 10 %, en 2018; mientras la tasa de los de mayor nivel socioeconómico fue de 22 %, en 2000, “ubicándose la tasa en el 2018 en 77 %, acentuándose los escenarios de exclusión con la pandemia de Covid-19” (UNESCO-IESALC, 2020). Si miramos los datos de modo interseccional, contemplando temas de etnicidad, raza, sexualidad y regiones rurales, estos números suelen ser aún menores.

En el caso latinoamericano el fenómeno de matrícula se aceleró desde el 2000 con una tasa bruta de matrícula del 23 % (Marquina *et al.*, 2022), con tendencia al aumento en 29 %, llegando al 52 % en 2018 (UNESCO-IESALC, 2020). Particularmente, en el caso colombiano, se reportó que para 2021 la matrícula aumentó en 3,93 %, como indicador de acceso de los

jóvenes, entre 17 y 24 años. En esta franja etaria, la tasa de cobertura se ubicó en 53,94 % para el 2021. En términos de la población vulnerable social y económicamente (rural, afrodescendiente, indígena), para 2019 esta enfrentó desventajas en relación con el acceso: la tasa bruta de matrícula de zona rural y urbana es de 44 %, mientras que para la población indígena baja a 32 % y a 26 % para poblaciones afrodescendientes (MEN, 2023). Igualmente, la tasa de deserción anual para estas poblaciones, en los programas universitarios, se ubicó en 8,02 % (SPADIES, 2023).

Este panorama evidencia la necesidad de garantizar el acceso a poblaciones que han sido excluidas históricamente de la universidad, así como la importancia de programas de permanencia estudiantil en instituciones públicas y privadas que mitiguen el impacto de los factores asociados a la deserción: individuales, institucionales, socioeconómicas y académicas (MEN, 2015; Sánchez *et al.*, 2009). Precisamente, este último se relaciona con las prácticas letradas a las que se enfrentan los jóvenes en sus comunidades.

En las disciplinas conviene que los docentes conecten a los estudiantes con las prácticas escritas y orales que se realizan en sus comunidades discursivas, para aprender, producir y divulgar el conocimiento, de cara a afianzar prácticas como hablar, interpretar, leer y escribir (Moje, 2007). Efectivamente, las prácticas letradas siempre están situadas en una comunidad disciplinaria con “formas distintivas de hacer preguntas, abordar la literatura, criticar ideas y presentar argumentos” (Hyland, 2011, p. 12). En el caso del grupo estudiantil universitario, al ingresar a una comunidad especializada su desempeño en prácticas letradas se constituye en una mediación fundamental para aprender y, si bien no es el único factor causante de la deserción o la permanencia en la universidad, sí es “uno de los más relevantes en tanto que permea todas las áreas del conocimiento, se involucra en la enseñanza de todas las ciencias y es necesario en todos los campos de la vida individual y social” (Olave *et al.*, 2013, p. 53).

Otro aspecto importante es la falta de claridad en relación con las tareas de escritura académica, ya que la mayoría de los requisitos que rodean estas prácticas se asumen como “dados” o “obvios”, sin necesidad de explicación. Esta falta de explicitud sobre las prácticas académicas caracteriza lo que Lillis (2001) denomina *práctica institucional del misterio*; es decir, cuando se legitiman ciertas formas de la escritura y la oralidad académica, la asimilación de reglas y puesta en práctica en diferentes temas, disciplinas, niveles y se da por sentado este conocimiento por parte de los estudiantes. Tal “misterio” pone en desventaja a quienes no tuvieron una exposición previa a estas prácticas antes de ingresar a la universidad (Blommaert, 2005). De ahí, la necesidad de desmitificar la escritura y convertirla en una parte del plan de estudios visible, que se pueda aprender y enseñar.

Precisamente, el objetivo de una educación basada en la justicia social debe “empoderar a los pueblos históricamente marginados y desafiar los acuerdos e instituciones sociales inequitativos” (Hytten y Bettez, 2011, p. 8). Para lograr el objetivo de una educación significativa para todos los estudiantes, se destaca la importancia de trabajar hacia una asignación equitativa de recursos y la provisión de oportunidades, así como de proporcionar contextos educativos donde la diversidad se reconozca de manera positiva y ética.

Esto se vincula con la democratización de la escritura, dado que se plantea que esta participación implica acoger las voces de los estudiantes y reflejar sus identidades lingüísticas y culturales. En este debate, Lillis (2021) plantea que pensar modos justos de producción y evaluación de la escritura supone lo siguiente:

- La brecha entre las concepciones de los estudiantes y los tutores sobre las convenciones de escritura académica.
- La creencia de que es relativamente sencillo enseñar y aprender prácticas de literacidad inscritas en la academia.
- La importancia de la(s) identidad(es) en la escritura académica de estudiantes, docentes, profesionales.
- La necesidad de desafiar un enfoque de déficit y desviar el énfasis en lo que los escritores “no pueden hacer” hacia el rango de prácticas semióticas en las que los escritores sí participan.
- La importancia de abrir el debate sobre el valor epistemológico de las prácticas discursivas y retóricas dominantes y alternativas/marginales (p.57).

Lo anterior implica que las prácticas letradas universitarias se constituyen en el marco de participación en actividades sociales en un amplio sentido; de ahí que permitan analizar asuntos ligados al poder y a la desigualdad (Blommaert, 2007, 2008; Zavala, 2019). Precisamente el trabajo de Blommaert (2007, 2008) problematiza que las literacidades académicas están sujetas a una variedad de procesos evaluativos que se constituyen en el foco de la normatividad en torno a los juicios de calidad sobre el desempeño académico, lo que a su vez no implica la acogida y la legitimación de prácticas de escritura heterogéneas, en las que se reconocen problemáticas como el manejo de la voz autoral, la citación, el uso de un repertorio lingüístico y discursivo para argumentar, el plagio, lo vernacular, la identidad, el acceso desigual a lo escrito por parte de estudiantes minorizados.

En ese sentido, Blommaert y Horner (2017) plantean que “cuanto más vemos el mundo académico –como sistema sociopolítico y económico– que

está 'concentrado' en una industria unificada y competitiva, más podemos esperar que prevalezca la mononormatividad 'racionalizada'" (p. 14). Es decir que, en el acceso de estudiantes a las prácticas letradas, las instituciones y los actores académicos podrían considerar esa desigual en la distribución de los recursos, la mononormatividad de la escritura, basada en el desconocimiento de formas creativas y subjetivas de producir conocimiento de las diferentes trayectorias textuales de las personas y grupos sociales y sus repertorios comunicativos.

Eso nos permite pensar que, así como la educación básica, la educación superior se encuentra en medio de políticas neoliberales que afectan nuestros esfuerzos de construcción de escenarios educativos más justos. Sobre el tema, Zavala (2019) aborda el rol del lenguaje en los procesos educativos, considerando nuestro escenario de políticas neoliberales en la educación, invitando a reconocer el lugar del lenguaje para reflejar y poner de manifiesto las desigualdades. La autora aboga por una justicia sociolingüística, argumentando que es importante cambiar el término "brecha de rendimiento" por "deuda educativa" ya que:

el discurso en torno a las brechas sugiere que cada individuo es responsable de su propia circunstancia educativa y que ciertos tipos de estudiantes deben "nivelarse" en relación con los otros, sin reconocer las formas en que la nivelación es muchas veces muy difícil debido a las barreras estructurales que la sociedad les ha impuesto (Zavala, 2019, p. 357).

En su análisis, la autora advierte que el lenguaje es precisamente un elemento central en las barreras estructurales, no solo se trataría de un ajuste terminológico, sino de un real foco de la discusión, pues este reconocimiento nos permitiría entender lo que está por detrás de las desigualdades en contextos escolares.

En el contexto latinoamericano, nos interesa entender esas barreras lingüísticas en conexión con la decolonialidad (Hernández-Zamora, 2019; Sito, 2018; Soler, 2013; Zavala & Córdova, 2010). Para la perspectiva decolonial, el colonialismo fue un proyecto, dado que no se trató solo de esclavitud, sino que fue un doble proceso: por un lado, la reducción física de los pueblos colonizados a través de la explotación y, por otro, la reducción cultural y simbólica de esos pueblos. De esta forma, la jerarquía creada en el proyecto colonial construyó una lógica en la que el eurocentrismo se legitimó como la única forma verdadera de conocimiento, al tiempo que invisibilizaba o expropiaba otras epistemologías. Podemos nombrar estas relaciones de subordinación como *racismo epistémico*, proceso basado en una práctica de jerarquizar, en la cual "los conocimientos producidos por los sujetos

occidentales (imperiales y oprimidos) dentro de la zona del ser son considerados a priori como superiores a los conocimientos producidos por los sujetos coloniales no-occidentales en la zona del no-ser" (Grosfoguel, 2011, p. 102).

En el caso de la universidad, institución conocida como el *locus* de producción del conocimiento, gana mayor relevancia esta subyugación motivada por la creación de identidades raciales, como "indio" y "negro", la cual sirvió (y todavía sirve) para legitimar la dominación sobre estos grupos, y tuvo como consecuencia la supresión (o tergiversación) de la historia y la producción cultural de estos pueblos para la humanidad (Soler & Pardo, 2007).

Estos planteamientos nos invitan a pensar sobre la democratización del acceso y la permanencia de la educación superior, al reconocer las prácticas institucionales de misterio que, al develar los reales motivos de las desigualdades, suelen afectar negativamente las trayectorias formativas en su curso. Así que explicitar el velo sobre las maneras de hacer y aprender en las instituciones educativas en relación con las prácticas letradas, en aras de transformarlas, es parte de este proyecto educativo enfocado en la justicia social que vienen construyendo desde la literacidad académica.

Literacidad académica: aportes teórico-metodológicos para encauzar la justicia social

La literacidad académica o ACLITS (por su sigla en inglés) se basa en el trabajo de Street (1984), quien denominó el modelo de literacidades como "ideológico" y "situado", para describir y comprender cómo las diferentes culturas escritas surgen en contextos y entornos sociales particulares, lo cual implica que, en cualquier entorno educativo, los individuos siempre traen consigo toda una gama de prácticas formales y vernáculas que impactan en su relación con las literacidades en los dominios donde circulan (Hamilton, 1999). En este artículo, nos centramos en las prácticas letradas como uno de los principales vehículos para la articulación de conocimientos académicos socialmente prestigiosos (MacLure, 2006), asumiendo que en la educación superior los estudiantes deben construir una identidad articulada a los modos de uso del lenguaje en su disciplina. Esta dinámica funciona como una forma de "poder disciplinario" (Foucault, 1980) que se traduce en el fácil o difícil acceso a las normas, a las teorías y metodologías de su disciplina, y a las estructuras lingüísticas y retóricas de los géneros en que se escribe en la academia.

La escritura es fundamental en los procesos de enculturación académica y en la producción de conocimiento, pero se asume que su enseñanza

es transparente y que las convenciones consolidadas son lo único que importa. Sin embargo, como lo plantea Lillis (2001), las prácticas institucionales del misterio terminan por crear barreras y velos para la participación, especialmente de estudiantes de grupos históricamente excluidos del sistema universitario. Gran parte de la incertidumbre que experimentan estos estudiantes se relaciona con el desconocimiento de las características de los géneros en que se escribe. El trabajo de Carlino (2005), por ejemplo, muestra cómo el misterio sobre las formas de relacionarnos con la lengua escrita y oral se convierte en obstáculo para muchos estudiantes en el ámbito universitario, y señala que este puede ser develado con una práctica pedagógica que se ocupe explícitamente del lenguaje.

Desde las ACLITS, las prácticas letradas son analizadas en diálogo con la identidad, los registros comunicativos y la justicia social, distanciándose de una mirada deficitaria hacia los sujetos. Primero, porque dominar el lenguaje no es una habilidad técnica, sino una práctica social en la que influye la trayectoria y los saberes de los estudiantes. Segundo, porque la escritura tradicionalmente sigue convenciones que no necesariamente reflejan las formas de comunicación de todos los grupos sociales. Tercero, una dimensión de la justicia social se ancla en la capacidad de validar las voces y formas de construir conocimiento de los estudiantes. En este sentido, esta perspectiva crítica “reconoce la variedad, lo apropiado y el registro como elementos abiertos al cuestionamiento y al cambio” (Ivanic & Moss, 2004, p. 214). Igualmente, se enfatiza en que hay diferentes literacidades (institucionales, vernáculos) y lenguajes (visual, sonoro, gráfico, oral, escrito, multimodal) que inciden en la construcción de sentido y en las formas en que las personas se inscriben identitariamente (Rowell & Walsh, 2015).

La literacidad académica –al reconocer que “las prácticas letradas están integradas social y culturalmente, que varían de un contexto a otro y que conllevan relaciones de poder” (Sito & Moreno, p.151)– se vincula a la noción de justicia social, dado que, al igual que otros abordajes críticos, desafía ideologías que conducen a la desigualdad estructural basada en la raza, la clase social, el género, el poder, entre otros. Además, esta perspectiva teórica ratifica que las convenciones del lenguaje son históricas, fluctúan, y para hacerlas accesibles a los estudiantes hay un desplazamiento del interés por el texto hacia las prácticas, esto es “la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con los textos” (Zavala, 2009, p. 24); por ende, hay una perspectiva desde los participantes (émica), en la que importan sus diversas trayectorias textuales –vernáculos, institucionales, multimodales–, sus prácticas letradas y repertorios comunicativos vinculados a la comprensión de la desigualdad social. Entonces, se asume un proceso de construcción identitaria en las diferentes culturas escritas que “no reside dentro del individuo, sino

en las relaciones intersubjetivas de igualdad y diferencia, autenticidad y falsedad, poder y desvalorización que se actualizan durante la producción semiótica” (Atorresi & Eisner, 2021, p. 19)

Ese abordaje sociocultural suele contemplar investigaciones que se enmarcan en el paradigma cualitativo de investigación, trabajan metodologías de carácter etnográfico y acogen un análisis discursivo de sus datos. El énfasis se ubica en comprender los distintos modos de relacionarnos con la cultura escrita a partir de los textos y de las maneras de usar los textos (Atorresi & Eisner, 2021; Heath, 1983; Kleiman, 2010; Street, 1993; Zavala et al., 2004). En este campo, el trabajo con entrevistas abiertas y semiestructuradas, observación participante, cartografías, trayectorias, textos producidos y testimonios sobre las experiencias lectoras y escritoras, y la interacción social, son algunos ejemplos de estos ejercicios investigativos, que buscan siempre triangular diferentes datos para sus análisis (Vianna et al., 2016). Ahora bien, luego de navegar un poco por los aportes teórico-metodológicos de la literacidad académica, podemos empezar a encauzar la relevancia de la noción de justicia social para este campo de estudios.

Justicia, lenguas y educación

La búsqueda por la transformación educativa está anclada en una perspectiva crítica que tiene como horizonte de sentido la construcción de la justicia social. Esta noción es entendida por muchos de nosotros/as, educadores/as, como un equilibrio del punto de vista financiero entre las personas –lo que estaría cerca a la visión económica de la distribución, pero también con un escenario de reconocimiento y trato digno de grupos estigmatizados– como lo plantean autores como Fraser y Honneth (2006).

Entonces, ¿qué es la justicia? Aunque parezca una pregunta fácil, su respuesta dependería más del contexto, la historia y las desigualdades de nuestros territorios. Cuando consideramos el debate sobre las políticas afirmativas en Brasil y Colombia, podemos volver al principio de justicia que defienden para enfrentar las desigualdades en el campo de la producción de conocimiento, porque amplía nuestra noción de justicia. Según Lao-Montes (2008) se tendría “por un lado, la justicia redistributiva, referida a la redistribución justa y equitativa de los bienes y recursos sociales, y por otro, la justicia del reconocimiento, que significa valorar las identidades y culturas, conocimientos, lenguas, memorias y prácticas espirituales de los afrodescendientes e indígenas” (p. 20).

Esta es una noción muy cercana a la visión de justicia que nos proponen Fraser y Honneth (2006) desde la filosofía política, al cuestionar que sigamos pensando en justicia solo como redistribución. Para ellos, es necesario desarrollar acciones de redistribución (económica, capital cultural,

etc.) y de reconocimiento (social) para tener una justicia social. Sumado a ello, en una revisión de esta noción, Fraser (2001) amplía este marco al plantear una justicia integral, que abarcaría también la participación. Según la autora, para lograr una paridad de participación se requieren dos condiciones: en primer lugar, una distribución de los recursos materiales, de forma que se “garantice la independencia y la voz de los participantes. Esta sería la condición ‘objetiva’ de la paridad de participación” (Fraser, 2001, p. 9); y, en segundo lugar, que “los sistemas institucionalizados de valores culturales expresen el mismo respeto para todos los participantes y garanticen igualdad de oportunidades para alcanzar la estima social” (Fraser, 2001, p. 9), llamada por la autora de la condición ‘intersubjetiva’. Fraser enfatiza que “tanto la condición objetiva como la intersubjetiva son necesarias para la paridad de participación y ninguna de ellas sola es suficiente” (Fraser, 2001, p. 9). En síntesis, la autora defiende que la justicia integral contempla la distribución, el reconocimiento y la participación social.

En términos de literacidad académica, una apuesta por la justicia social integral conllevaría –además de las condiciones de distribución (de capital social y cultural) y de reconocimiento (la ruptura con la colonialidad del saber)– la capacidad de que sus integrantes puedan participar de la vida académica, lo que incluye tanto estar las aulas universitarias, como hacer parte del debate académico en torno a las preguntas actuales de la sociedad y de su disciplina. Para algunos autores, también implicaría provocar grietas en la postura grafocéntrica de la universidad (Canagarajah, 2023; Kleiman, 1995; Sito, 2016, 2018), al respaldar otros lenguajes y otras maneras de lidiar con las escrituras académicas.

Esta visión integral de justicia fortalece el debate educativo sobre equidad desde la práctica pedagógica. El reconocido pedagogo Paulo Freire (1972), ícono de las pedagogías críticas, explicó que una educación justa podría permitir a poblaciones marginadas hacer preguntas sobre sus condiciones y defender sus derechos, especialmente a partir de procesos construidos de forma colectiva que conllevaran a trayectorias de empoderamiento y emancipación. Esto significa que el reconocimiento de los menos favorecidos en el currículo –por ejemplo, los saberes de las comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes– sería una estrategia muy explícita para una educación liberadora y, por lo tanto, justa.

Otra forma de abordarlo es la noción de *justicia curricular* (Torres-Santomé, 2011), que nos invita a partir de acuerdos comunales para diseñar, implementar, evaluar e investigar nuestro currículo, de manera que nuestra práctica pedagógica se oriente por el respeto y atienda a necesidades y demandas de colectivos sociales. Un currículo justo permitiría que las personas puedan “verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas

éticas” hacia un “proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático” (Torres-Santomé, 2011, p. 14). En este sentido, la justicia curricular se enmarca en un proyecto de educación crítica y emancipadora, en la medida que busca que cada sujeto pueda analizar su contexto social para promover una transformación hacia un mundo más equitativo.

Con base en esta premisa, avanzamos en pensar senderos que nos permitan aterrizar una apuesta de justicia en términos de una mayor participación en la cultura escrita, con el fin de democratizar el acceso y la permanencia en la educación superior.

Cultura escrita, justicia social y decolonialidad: quitando velos

De cara a comprender una educación socialmente justa, en este apartado se presentan estudios que nos ilustran posibilidades de proveer oportunidades equitativas de permanencia, enseñanza y didáctica, así como el reconocimiento de la diversidad de perfiles y de contextos para participar en la cultura escrita.

Al abordar las tensiones vividas por universitarios multilingües, Zavala (2009) plantea el caso de Paula: una estudiante quechuahablante, peruana, que obtiene una beca para realizar una maestría en antropología. A través de la voz de Paula, se discuten aspectos epistemológicos de identidad y poder relacionados con la escritura. El primero se basa en la objetividad, rigor y racionalización de la producción de conocimiento, que no puede separarse de la “comprensión subjetiva y contextualizada que la persona hace del mundo” (p. 354). Es decir, que pueden existir conexiones productivas entre las demandas institucionales y los repertorios lingüísticos que traen los estudiantes para responder a las exigencias académicas. El segundo se refiere al hecho de que, a través de las prácticas letradas, los estudiantes se apropian de formas discursivas orales y escritas que se desarrollan como parte del sentido que le dan a su experiencia en el proceso de enculturación disciplinar. De ahí el cuestionamiento sobre los conflictos identitarios en torno a citar, posicionar la voz autoral, dominar normas y modos de argumentar. En cuanto al tercer aspecto, se muestra cómo la escritura se sitúa en relaciones geopolíticas que legitiman formas dominantes de producción de conocimiento, que a su vez generan resistencias y un orden inequitativo a estos dispositivos ideológicos por parte de comunidades de estudiantes marginados.

De modo similar, Canagarajah (1997) retoma los conceptos de *zona de contacto* y *artes letradas en las zonas de seguridad*, de Pratt (1991), para

analizar el escenario universitario norteamericano. Según el autor, las comunidades minoritarias tienen tradiciones de resistencia y apropiación cultural que provocan la invención de modelos creativos de nuevos géneros. En un curso sobre escritura académica, Canagarajah (1997) analiza las estrategias que estudiantes afroamericanos implementaban para afrontar conflictos al producir textos, sobre lo cual explica que ellos deseaban las zonas de seguridad para lidiar con el poder institucional y discursivo, especialmente a través de “algunas de las prácticas culturales comunitarias, desarrolladas históricamente” (Canagarajah, 1997, p.174), es decir, espacios propios en los que pueden fortalecer su identidad y su voz autoral. El autor plantea que encontró resistencias al escribir, incluso en la zona de contacto, analizando cómo los estudiantes demostraban intentos creativos de resolver los conflictos que encontraban en su producción escrita.

Este tema es retomado por el autor al analizar su propia trayectoria de participación en la cultura escrita (Canagarajah, 2023), en diálogo con trabajos sobre prácticas letradas indígenas y pedagogías decoloniales. El autor señala que “el trabajo de archivo decolonial está ayudando a corregir la práctica del Norte global de abordar la multimodalidad como ‘nuevas literacidades’, cuando en las comunidades indígenas ya se practicaban hace siglos ricas formas de literacidades no verbales”³ (Canagarajah, 2023, p. 7-8). Con base en ello, su propuesta pedagógica es tener más actividades de enseñanza que adopten procesos de aprendizaje situados, así como acompañar las actividades de escritura para que se vuelvan graduales y prolongadas, que incorporen borradores de los escritos de estudiantes por etapas, intercambiando con lecturas de referencia, críticas entre compañeros y comentarios de docentes, similares a procesos de grupos de escritura acogedores (Aitchison & Guerin, 2014; Moreno *et al.*, 2024; Colombo *et al.*, 2021).

Observando políticas públicas, otro estudio aborda las percepciones de jóvenes que ingresaron a sus instituciones universitarias mediante medidas de acción afirmativa, para mostrar las tensiones vivenciadas en un marco de políticas interculturales (Sito & Kleiman, 2016). En esa línea, Sito (2018) analiza prácticas letradas de estudiantes universitarios afrodescendientes e indígenas en los contextos de Brasil y Colombia; este estudio describe cómo los estudiantes empleaban estrategias y formas creativas de subvertir las relaciones de poder y la colonialidad del conocimiento a través de estrategias como la autoetnografía, la transculturación, la crítica, la colaboración,

3 Traducción nuestra: “Decolonial archival work is helping correct the Global North practice of addressing multimodality as “new literacies” when rich forms of nonverbal literacies were practiced in Indigenous communities centuries ago” (Canagarajah, 2023, p. 7-8).

el bilingüismo, la mediación, la denuncia, expresiones vernáculas, propuestas alternativas y la reconstrucción del imaginario. En el análisis se evidencian acuerdos y desacuerdos con el lenguaje académico en este proceso de apropiación del espacio universitario y se plantean aspectos silenciados en torno a la discusión sobre lectura y escritura en la universidad. Mediante el estudio de las estrategias empleadas, se trata de promover un reconocimiento de los espacios de aprendizaje que permitan que cada estudiante encuentre su voz en medio de este polifónico coro que es la Universidad. Según el estudio, estos serían pasos hacia la construcción de una “justicia social y cognitiva” (Santos, 2009) en un movimiento de “resistir, (re)existir y (re)vivir” (Walsh, 2017).

Otro estudio (Rodrigues & Sito, 2019) en una universidad pública brasileña mostró cómo jóvenes afrodescendientes de programas de acción afirmativa tienen que lidiar con muchas barreras para participar activamente de la vida académica en sus universidades. Al caracterizar las experiencias de estos estudiantes en las áreas de ciencias exactas, biológicas, salud y tecnológicas, los autores destacan los obstáculos experimentados por los estudiantes en su trayectoria universitaria, así como las estrategias que crean para lidiar con el racismo en el ambiente académico. Entre los aspectos que amenazan la vida académica están: el racismo, la invisibilidad y los estereotipos, que inciden en la escasa participación en la investigación y la producción de conocimientos. Adicionalmente, a través de cuestionarios y grupos focales, los autores muestran aspectos que pueden debilitar o facilitar su permanencia, enfatizando en la relevancia de las redes de apoyo (colectivos, colegas, docentes, grupos de investigación y políticas de permanencia estudiantil), las cuales permitían que reconstruyeran su bienestar y fortalecieran la permanencia.

Observando experiencias universitarias colombianas, el trabajo de (Sito & Buesaquillo) analiza los retos implícitos en el proceso de jóvenes mujeres, indígenas y afrodescendientes, al construir sus identidades académicas. A partir de un análisis cualitativo, de abordaje etnográfico (tanto en su etapa inicial como en su etapa final), los autores caracterizan la emergencia de las identidades académicas y étnicas que estas construyen en sus prácticas letradas universitarias, señalando que hay nuevos horizontes para la creación de diálogos más simétricos en la producción de conocimiento de estas estudiantes cuando asumen la identidad “académica”. En medio al proceso de acciones afirmativas, y considerando que puede ser un escenario de mayor apertura para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, los autores advierten la necesidad de pensar en políticas de permanencia estudiantil desde un marco intercultural, que propongan acciones que fortalezcan y fomenten los grupos de investigación sensibles a la diversidad cultural,

diseñen acciones de acompañamiento en aras de fortalecer vínculos comunitarios, así como que revisen los currículos para romper con la colonialidad del saber en la producción de conocimiento.

En esta línea, los estudios presentados ilustran cómo la perspectiva de la literacidad académica plantea en su horizonte la noción de justicia social, al centrarse en identificar las prácticas letradas dominantes y vernáculas, así como la tensión entre ellas y, a la par, reconocer las estrategias de resistencia y reexistencias de las poblaciones frente a las demandas de las prácticas letradas académicas. Muchos de los trabajos observan la creación de formas de actuar *con* y *desde* la escritura para fines específicos y localizados en estas comunidades. Se trata de estudios situados, realizados con los más diversos participantes, y que evidencian la interdependencia entre prácticas letradas, permanencia y poder. Además, estos trabajos buscan retratar las tensiones inherentes a las relaciones interculturales en un contexto postcolonial, así como perfeccionar las herramientas metodológicas para comprender el uso del lenguaje en situaciones de conflicto y así dar mayor visibilidad a las prácticas letradas de grupos a los que se les ha negado históricamente el acceso a la cultura escrita (Vóvio *et al.*, 2023; Vóvio, 2022).

Discusión y consideraciones finales: ¿Qué implica una educación en lenguas para la justicia social?

La noción de justicia social es muy valorada en el campo educativo y de enseñanza de las lenguas; sin embargo, ha sido poco explicitado. Por ello, en el recorrido de este artículo, buscamos desarrollar nuestra mirada sobre la justicia y las formas en que esta se conecta con la democratización de la educación superior y el lenguaje. Como señalamos, a pesar de las políticas inclusivas, la democratización del acceso y de la permanencia en la educación superior en América Latina aún es un reto tanto desde los números como desde las prácticas institucionales del misterio (Lillis, 2001), las cuales terminan por crear barreras para la participación en las comunidades académicas.

En esta dirección, la construcción de rutas viables hacia la democratización de la educación superior en América Latina pasa por seguir abriendo las puertas universitarias hacia comunidades excluidas históricamente por las condiciones sociales desiguales. Además, requiere consolidar escenarios formativos en el contexto académico que promuevan oportunidades de permanencia, decisiones pedagógicas y propuestas metodológicas más equitativas y justas curricular y didácticamente. En este marco, es importante reconocer la participación en la cultura escrita como parte del currículo que debe ser explicitado al grupo estudiantil.

Luego de las experiencias narradas, queremos finalizar este artículo con algunas reflexiones sobre las implicaciones derivadas de la adopción de una educación en torno a la literacidad académica con justicia social. Por un lado, es una invitación a partir del reconocimiento de nuestra realidad multilingüe y pluricultural, pero también nos convoca a entender la historia de los conflictos que nos llevaron a esta realidad desigual para, a partir de ahí, construir escenarios de equidad y justicia social y cognitiva. Vamos a desglosar en tres ejes nuestras ponderaciones para seguir pensando en esas implicaciones y orientaciones para el campo de la educación superior, desde lo institucional, lo investigativo y lo docente.

Desde lo *institucional* conviene “transparentar” el uso de géneros y convenciones, desde un lugar que privilegie la apertura de saberes y la creatividad. Es decir, que el estudiante al tiempo que se apropia de los modos de escribir, hablar y pensar en la universidad también descubra su voz a través de prácticas que le permiten la emergencia de su “yo”. Un ejemplo es la escritura de relatos biográficos, diarios, digital *storytelling* o de textos que sean narrativos que les permitan hablar de sí. Asimismo, prácticas en las que convenciones como las normas APA, la nominalización, la intertextualidad o cuestiones formales de la lengua puedan ser trabajadas desde la reflexión y no la prescripción y memorización. También, resulta fundamental adaptar programas e iniciativas que vinculen la escritura y las identidades no solo al principio de la formación universitaria, es decir, que en las asignaturas disciplinares se articulen de forma explícita pedagogías de la lectura y la escritura de textos junto a expertos. Efectivamente, las prácticas tienen lugar dentro de las instituciones que pueden ser espacios altamente pedagógicos en el ámbito disciplinar, pero que a menudo carecen de un sentido claro y crítico sobre lo que realmente constituye y apoya el aprendizaje en general y la escritura académica específicamente.

Desde la *investigación* se abre un abanico de posibilidades de estudio, tales como el trabajo con estudiantes de diferentes trayectorias de aprendizaje que revelen necesidades y oportunidades del tránsito de la secundaria a la universidad y con estudiantes no tradicionales. Además, siguen vigentes investigaciones que muestran por qué han sido exitosas algunas prácticas, detallando su “cómo”, así como aquellas que permiten comprender diferentes discursos y prácticas letradas (disciplinar, creativa, digital, vernácula) o abordan los puentes entre ellas. Otros focos de interés se ubican en la multimodalidad, el multilingüismo, las políticas de literacidad y la escritura en entornos digitales y colaborativos.

Desde la *formación de maestros/as*, se requiere promover prácticas de enseñanza del lenguaje en la vida social de los sujetos. Cobran sentido entonces, problemáticas asociadas a la diversidad cultural y lingüística, tales

como: la migración, el género, el bilingüismo, la discriminación étnica y racial, la interculturalidad, la identidad, capacidades para la convivencia y la ciudadanía, etc., desde la comprensión sociocultural del lenguaje. Este giro implica plantear diferentes escenarios de aprendizaje que reconozcan las características de la escritura académica y posibilidades de didácticas que conecten con las realidades y entornos de los estudiantes. También resaltamos que es necesario reconocer la relevancia de la oralidad en la formación, y promover la comprensión de los discursos y las pedagogías ligadas al lenguaje en la formación académica –de pre y posgrado–, para asumir nuestra responsabilidad desde la dimensión de las prácticas letradas académicas. Finalmente, es necesario generar espacios de reconocimiento de prácticas vernáculas y de repertorios de los estudiantes para generar posibilidades de conexión con prácticas institucionalizadas, mediadas por textos multimodales.

En definitiva, se trata de cultivar posturas empáticas mediante el examen de historias de opresión racial (Freire, 1994), establecer prácticas de enseñanza culturalmente relevantes (Gay, 2010, Ladson-Billings, 2008) y reorganizar las prioridades curriculares para dar cuenta de las diversas experiencias de vida de los estudiantes (Sleeter, 2005), en clave de promover propuestas educativas transformadoras que fomenten experiencias y prácticas letradas diversas, decoloniales y contextualizadas.

Aclaraciones y agradecimientos

Agradecemos el apoyo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia y de la Escuela de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Sobre las autoras

Emilce Moreno-Mosquera es docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Luanda Rejane Soares-Sito es docente e investigadora de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Referencias

- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond: Innovations in Practice and Theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203498811>
- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14–35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>

- Blommaert, J. & Horner, B. (2017). Mobility and academic literacies: an epistolary conversation. *London Review of Education*, 15(1), 2-20. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.02>
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics*, 4, 1–19. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.001>
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203895481>
- DNP. (2022). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Educación de calidad*. <https://ods.dnp.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad>
- Canagarajah, S. (1997). Safe houses in the contact zone: coping strategies of African-american students in the academy. *College Composition and Communication*, 48(2), 173-196.
- Canagarajah, S. (2023). Decolonizing Academic Writing Pedagogies for Multilingual Students. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3231>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Uaw>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Colombo, L. M., Iglesias, A., Kiler, M., & Saez, V. (2021). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesis: Experiencias de tesis. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación*, 1(32), 163–172. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494011/384568494011.pdf>
- Foucault, M. (1980). Truth and power. En C. C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and other writings 1972-1977*. Harvester Wheatsheaf.
- Fraser, N. (2001). Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia. En Unesco. *Informe Mundial sobre la Cultura, 2000-2001*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121068_spa
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Ediciones Morata.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (97–108). CIDOB.
- Hamilton, M. (1999). Ethnography for Classrooms: constructing a reflective curriculum for literacy. *Pedagogy, Culture and Society*, 7(3), 429-444. <http://dx.doi.org/10.1080/14681369900200074>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.

- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 363-386. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697009/html/>
- Hyland, K. (2011). Disciplines and discourses: Social interactions in the construction of knowledge. *Perspectives on Writing*, 193–215. <https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/48534/>
- Hytten, K., & Bettez, S. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Education Foundations*, 7-24.
- Ivanic, R. & Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Kleiman, A. B. & Assis, J. (org.). (2016). *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28(2), 375-400. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>
- Kleiman, A.B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En A. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Mercado Aberto.
- Ladson-Billings, G. (2008). *Os guardiões de sonhos. O ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Autêntica.
- Lao-Montes, A. (2008). Reformas de Educación Superior en búsqueda de la Democracia Inter-Cultural y la Descolonización de la Universidad: Debates Necesarios, Retos Claves, Propuestas Mínimas. *Conferencia no II Foro Internacional e Educación Superior Inclusiva*. MEN. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-175889_archivo_pdf1.pdf.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203186268>
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55–67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- MacLure, M. (2006). The Bone in the Throat: some uncertain thoughts on baroque method. *Qualitative Studies in Education*, 19(6), 729-745. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390600975958>
- Marquina, M., Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Pérez Centeno, C., Moquete, E. M. & Sánchez Vincitore, L. (2022). *Informe diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*. OEI-Organización de Estados Iberoamericanos. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1924>
- MEN (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MEN (2023). *Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/>

- Moje, E. B. (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education, 31*, 1-44. <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046001>
- Moreno, E., Bernal, G., & Zarate, L. (2024). Círculos de escritura y estrategias de regulación en tesis de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). *Zona Próxima 40*, 10-42. <https://doi.org/10.14482/zp.40.121.258>
- Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En P. Quintanilla y A. Valle, (eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 103-134). EEGLL-PUCP.
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009030199>
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I., & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios, 38*, 45-59. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702013000200004&lng=en&tlng=es.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession 91, MLA, 33-40*. <https://www.jstor.org/stable/25595469>
- Prior, P., & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló & Ch. Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*. (pp. 19-31). Emerald. https://doi.org/10.1163/9781780523873_001
- Rodrigues, V., & Sito, L. (2019). "Eu, Cientista?!": Trajetórias negras e ações afirmativas na. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 11*(Ed. Especi), 207-230. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/690>
- Rojas, J. (2018). El derecho a la universidad: los desafíos que plantea a los procesos de democratización de la institución. En C. Suasnabar, D. Del Valle, A. Didriksson, L. Korsunsky (comps.), *Política y tendencias de la educación superior a 10 años de la CRES 2008* (pp. 89-102). Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes, Universitarios (IEC-CONADU) Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidad Nacional de las Artes (UNA)
- Rowell, J. & Walsh, M. (2015). Repensar la letra escrita para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracias y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación, 20*(1), 141-150. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a10>
- Sánchez, G., Navarro, W., & García, A. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *PAIDEIA, 97*-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836079>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, Clacso. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172011000100017
- Scott, P. (2009). Higher Education: Social Mobility, Economic Development and Cultural Transformation. *Local Economy, London South Bank University, 24*(8), 681-686. <https://doi.org/10.1080/02690940903367934>

- Sito, L. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. [Tese Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas] https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_c16c217499a334c8f76f60c0ad2bf72a
- Sito, L. (2018). Ensaio das estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 18(4), 821-852. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812992>
- Sito, L., & Moreno, E. (2021). Práticas letradas acadêmicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- Sito, L. y Buesaquillo, V. (2022). ¿No podemos ser como somos nosotros en realidad?: construcción de conocimientos, escritura e identidad. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 23(2), 161-185.
- Sleeter, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. Teachers College Press.
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/9789588782980>
- Soler, S., & Pardo, N. (2007). Discurso y racismo en Colombia: cinco siglos de invisibilidad y exclusión. En T. Van Dijk. (ed.). *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 181-227). Gedisa.
- SPADIES. (2023). Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Torres-Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- UNESCO-IESALC (2020). *El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior es un desafío a enfrentar en América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Vianna, C. A. D., Sito, L., Valsechi, M. C., & Pereira, S. L. (2016). Introdução. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. En A. Kleiman y J. Assis. (Org.). *Significados e Ressignificações do Letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 27-59). Mercado de Letras.
- Villa Lever, L. (2020). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, 66(68), 51-64. <https://www.redalyc.org/journal/373/37346303006/html/>
- Vóvio, C. (2022). Aportes teórico-metodológicos dos Estudos de Letramento no Brasil: objetos, significações e itinerários. En F. Oliveira & C. Vóvio. (org.). *Literatura, letramento escolar e alfabetização: história & atualidade* (pp. 178-196). Universidade Federal de São Paulo.

- Vóvio, C., Sito, L., Betancur, D., & Pesce, L. (2023). Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e decolonialidade: Um convite para o suleamento. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(49). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8020>
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>
- Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?": literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. Street (coord.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI, Crefal.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista De Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343–359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Zavala, V. & Córdova, G. (Org.). (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9789972429187>
- Zavala, V., Niño-Murcia M., & Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.