



ISBN: 978-607-02-9096-1

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Gregorio Hernández Zamora (2017)

“Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento” en *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*,

Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado (coords.),

IIISUE-UNAM, México, pp. 35-60.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento

Gregorio Hernández Zamora

Este escrito no pretende hacer generalizaciones estadísticas, sino identificar y visibilizar, a través de casos particulares, un fenómeno recurrente que he observado como investigador, docente y asesor académico en diversas instituciones de educación superior mexicanas: la escritura académica como experiencia de silenciamiento y sufrimiento, especialmente en la elaboración de la tesis. Se presentan casos específicos de estudiantes de posgrado en el área de ciencias sociales y humanidades que ilustran este fenómeno. Se adopta una perspectiva cualitativa, cuyo fin es comprender cómo los casos particulares en instituciones particulares nos permiten ver y entender contextos generales que producen *ese tipo de particularidades*. Epistemológicamente se pone en juego aquí la idea de que si diversos particulares comparten algo en común, ello implica que estamos ante una propiedad o fenómeno que existe en un plano general o universal, y se manifiesta en casos particulares. La validez del análisis no depende, por tanto, de la cantidad de casos presentados, sino de la cualidad en la conceptualización del fenómeno, y la evidencia que le da sustento.

TERAPIA ACADÉMICA

En un post de Facebook, una alumna de una universidad pública mexicana, a quien llamaré “Cecilia”, escribió lo siguiente:

¿Les doy un consejo de amigos? ¡NUNCA SE LES OCURRA ESTUDIAR UN DOCTORADO! Es tan limitado el espacio para decir algo

que uno acaba diciendo lo que te dicen que digas. Lloras, sufres, no entiendes, acabas dudando de tus principios más básicos, y todo ¿para qué? Para que te digan que estás completamente sobrecalificado y estés más desempleado que un barrendero.

Además de ser alumna del doctorado, Cecilia fue tutora de un alumno de maestría que batalló muchísimo también con su tesis. Cecilia le escribió un post a su alumno en el que le decía:

¿Quién dijo que aprender era sencillo? Tu trabajo me ha hecho reír a carcajadas y es toda una inspiración para que yo continúe mi propia ruta infernal de la titulación, y me impulsa a no morir en el intento y encontrarle sentido a todas las penas que he sufrido en este camino de la ¡ESTRUCTURADA, LIMITANTE Y HORROROSA escritura académica!

Desde un inicio en las múltiples reuniones de terapia académica que tuve con esta alumna-profesora, me di cuenta de que el suyo no era un caso aislado. Por años he escuchado ese tipo de comentarios entre estudiantes de licenciatura y posgrado en las diversas instituciones mexicanas donde he sido asesor, profesor, investigador, conferencista o amigo de Facebook. Lo perturbador en el caso de Cecilia, no es sólo que además de alumna sea también profesora universitaria, sino que es una persona con una larga trayectoria de vida como lectora y escritora asidua. Incluso ha tenido reconocimientos como promotora de lectura y como autora de textos literarios. ¿Cómo es posible entonces que una lectora-escritora deteste escribir en la universidad? Tengo múltiples evidencias grabadas y documentadas de estudiantes que dan cuenta del mismo fenómeno. Sin embargo, no deja de sorprenderme la elocuencia con que esta alumna en particular articulaba en nuestras sesiones terapéuticas el sentir que otros sólo alcanzan a titubear. Tras una de esas sesiones escribí la siguiente nota de observación clínica:

Apenas me siento frente a ella en el VIPS donde me citó para hablar sobre su tesis, Cecilia me recibe con este cubetazo de agua helada: “¡¡Odio la tesis, la odio!!” Repite y no se cansa de repetir, mientras

su rostro y su cuerpo se contorsionan dando testimonio de verdadero sufrimiento. Su cabeza se agita de lado a lado, su ceño se frunce, sus dientes se aprietan entre frase y frase, sus puños se cierran, su mano da palmadas en la frente mientras su cabeza se agacha, su mirada se pierde mientras sus ojos pasan del desencanto a la desesperación y a la auto-incriminación: “¿Por qué me metí a esto? ¿Por qué me aceptaron?”, gime, y luego elabora una interesante conclusión: “La culpa la tienen las universidades. Es como con los alumnos de licenciatura, si en verdad no tienen el nivel, no deberían aceptarlos, pero los aceptan. Y entonces los maestros los reprueban, con justa razón. Así es en el doctorado: ¿por qué nadie te dice de qué se trata? ¿Por qué no te dicen que aquí tienes que escribir académicamente? ¡Odio escribir académicamente, lo odio!, y no me sale”.

Semanas más tarde me textea al celular un mensaje inquisitivo y desesperado: “No conozco a NADIE que disfrute la tesis, al contrario, todos la sufren! ¿Tú conoces a alguien que disfrute la tesis?”. “Sí —le contesto—, siempre he conocido nerds como yo a los que sí les gusta leer, escribir y pensar académicamente. No lo sufren, más bien les gusta”.

Su respuesta fue el silencio. La imaginé dándose un cabezazo en la pared al leer mi respuesta en su celular. Pero es la verdad. En mi caso personal, además de múltiples trabajos y ensayos, he escrito cuatro tesis: dos de licenciatura, una de maestría y una de doctorado, ¡y nunca las he sufrido! ¿La razón? Siempre he usado la escritura para decir cosas que exigen ser dichas. Palabras que en mi cabeza agonizan por salir. Ideas anudadas que luchan por desenredarse y volar libres.

Pero no es sólo eso. Cecilia y muchos otros estudiantes que he conocido también tenían cosas que querían decir cuando empezaron sus estudios. Sólo que la manera “académica” de decirlo nunca les acomodó. En mi caso personal, siempre vi las maneras académicas como un vestuario de actor para jugar con mi propia identidad. Por eso no me molestó hablar a veces en primera persona plural, o en voz pasiva, ni tampoco citar autores densísimos como Zizek o Bourdieu. Aunque tampoco excluí de mis escritos la narrativa per-

sonal, el lenguaje poético, o incluso los coloquialismos. Pero éste no es el caso de muchos estudiantes. Tal y como lo veo ahora, desde mi posición como profesor, muchos alumnos escriben porque TIENEN QUE escribir, lo cual es muy estresante. Pero donde se produce la parálisis y los ataques de ansiedad es cuando los alumnos se topan con profesores y autoridades cuya visión de la escritura académica es cuadrada y tiesa, como una caja de cartón. Al parecer son mayoría, y este tipo de académicos son exactamente como las rondas, que dan penas, hacen daño, y se acaba por llorar. O bien son asesores ausentes que rara vez miran los escritos de sus alumnos y menos aún proveen el andamiaje indispensable para elevar su capacidad de apropiarse de nuevas formas de pensar, entender y expresar. El resultado es que, incluso estudiantes de posgrado que llegan con intereses y pasiones definidas; o que en su historia personal han sido buenos lectores y escritores, acaban odiando la escritura académica. La pregunta que debemos plantear, me parece, es ¿cómo hacen las universidades para lograr con tanto éxito ahuyentar a los alumnos de un modo de discurso que se supone debería ser liberador?

SILENCIAMIENTO ACADÉMICO

Titulé este texto “La escritura académica como experiencia de silenciamiento”, porque ésa es la tesis central que guía mis actuales investigaciones. Tanto la teoría dialógica que sustenta mi perspectiva como las múltiples evidencias empíricas que tengo me hacen pensar que una persona nunca va a hablar una lengua ajena si siente que hacerlo implica acallar su propia voz y personalidad. Es a esto a lo que llamo conflicto de agencia, voz y *ethos*, que enseguida paso a explicar.

Agencia

Comencemos con el tema de la “agencia”. Ésta es una palabra curiosa. A primera vista, o a primer oído, a mucha gente “agencia” le

suenan a “tienda de coches”, como cuando decimos “agencia Volkswagen”. Pero no. En teoría social tiene un sentido muy distinto. La idea central es que el desarrollo del *sentido de agencia* de uno mismo es una dimensión y una condición crucial del aprendizaje, y agencia se define de varias formas. Para Holland, agencia es “el descubrimiento de la propia capacidad de actuar sobre el mundo” (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 23). Por su parte, Vygotski (1998) sostiene que los procesos intelectuales superiores se caracterizan por lograr un control voluntario sobre el propio pensamiento y el propio comportamiento, idea muy cercana a lo que otro ruso famoso, Bakhtin (1981) sintetiza con la frase: “capacidad de auto-autoría”; es decir, tanto para Vygotski como para Bakhtin, sentido de agencia es la capacidad de una persona de ser autora de sí misma. Finalmente, una definición distinta pero afín a las anteriores es la de Murray, quien define sentido de agencia como “el poder satisfactorio de actuar significativamente y ver los resultados de nuestras propias decisiones y elecciones” (Murray, 1997: 126).

Hasta aquí la definición. El concepto de agencia es crucial para entender muchas cosas acerca de cómo funcionamos los seres humanos, y nos permite ver que una persona no es sólo un sujeto sujetado a las normas y decisiones ajenas, sino un *actor* o *agente* que busca elegir y decidir sobre su propia vida, al menos parcialmente en aquello que más valora, aprecia o desea. Y algo que casi todo mundo desea es “ser uno mismo” cuando se trata de hablar y pensar. No nos gusta recitar palabras ajenas ni nos gusta fingir que pensamos lo que no pensamos. Pero las instituciones educativas logran milagrosamente retorcer las leyes sociales y hacen que los alumnos finjan escribir y pensar “académicamente”. Es cierto que los mexicanos tendemos a usar máscaras, como bien lo explicó Paz (1981), pero ésa es otra historia y será contada en otra parte.

La cuestión es que el análisis de decenas de historias de vida que he realizado desde hace años, confirma que, al igual que en el caso de Cecilia, el desarrollo de una persona como hablante y escritor de una lengua, al igual que el desarrollo intelectual y personal, está inextricablemente ligado al ejercicio de su agencia, y ésta, a su vez, está ligada a su creciente y cambiante sentido de identidad. Len-

guaje, agencia e identidad son, entonces, aspectos inseparables en el desarrollo intelectual, personal y comunicativo.

Este planteamiento se sustenta simultáneamente en la teoría e investigación dialógica, sociocultural y poscolonial (Bakhtin, 1981; Cazden, 1992; Vygotski, 1998; Dyson, 1993; Dyson y Freedman, 2003; Gee, 1991, 1996; Canagarajah, 2002, 2007; Hernández-Zamora, 2010), y cuestiona la idea común de que aprender a escribir en general, y aprender la escritura académica en particular, es asunto de adquirir habilidades técnicas tales como escribir de acuerdo con las convenciones gramaticales, textuales y retóricas de los textos académicos. En cambio, apropiarse de la escritura académica y de otras formas de expresión escrita se ve más bien como un acto dramático, un atreverse a probar una máscara para hacer un performance que, sin ser totalmente nuestro, sí nos haga sentir dueños de nuestra propia voz y de nuestro propio ser en el mundo. En palabras de Anne Dyson, investigadora de la literacidad en EU, “escribir un texto es escribir un lugar para uno mismo en el mundo” (*to write a text is to write a place for oneself in the world*).

El caso de la alumna-profesora Cecilia muestra con gran elocuencia que lo que menos siente un estudiante cuando se enfrenta a la escritura académica, es un mínimo sentido de agencia. Más bien lo contrario. Como ella lo expresa: “Es tan limitado el espacio para decir algo que uno acaba diciendo lo que te dicen que digas. Lloras, sufres, no entiendes, acabas dudando de tus principios más básicos”. Una consecuencia de esto es que muchos alumnos no sólo no logran aprender a escribir académicamente, sino que desarrollan una férrea resistencia a hacerlo. Desde esta perspectiva, los “malos escritos” de muchos alumnos no son tanto la manifestación de una ignorancia, sino la persistencia de un sentido de agencia que se niega a ser totalmente suprimido.

Urge abandonar, por tanto, la visión del discurso académico como un edificio hecho de ladrillos, varillas y cemento rígidos e inmovibles, y comenzar a verlo como un flujo de agua que de manera natural adopta la forma de nube, mar o río. Y es que, parafraseando a Michael Ende en su novela *Momo*, en la universidad también operan los *hombres grises* que se esfuerzan inútilmente en entubar

el agua, dictando normas y reglas que anulan el pensamiento creativo y la voz expresiva de los alumnos. Creo que es una tarea inútil porque es imposible evitar las fugas, cuando no las rupturas totales de la tubería. Como lo expresa Bertha, otra alumna de posgrado en una prestigiada institución pública, que eventualmente terminó su tesis y se graduó, pero a costa de producir un escrito en el que no se sentía representada:

Yo pensé que estando en antropología podría hablar como una sujeta hablante y pensante, pero te aniquilan [...] En lo personal, yo no soy académica de alto grado, ni intento, ni quiero. No, yo quería hacer un texto decente [...] Pero al no tener un discurso académico, yo me hacía unas bolas conmigo misma. Decía: ¿será el lenguaje?, ¿no he leído mucho?, ¿qué me pasa? Entonces, yo quería acceder gradualmente a ese discurso académico pero aquí no hay ninguna gradualidad. Aquí o estás conmigo o estás en mi contra. Y “estás en mi contra” es: “tienes qué hablar así; si no hablas como yo, estás en mi contra”.

Voz

Hasta aquí el tema de la agencia. No es de extrañar el rechazo tajante y emocional a la escritura académica. Pasemos al tema de la voz en la escritura. Fue también el teórico literario Mijaíl Bajtín quien usó el término *voz* en sentido metafórico para referirse a la *identidad parlante* del sujeto que habla o escribe. Es decir, voz no significa el sonido producido por el hablante al expeler aire a través de las cuerdas vocales, sino la *identidad desde la que hablamos*; o sea, la persona que utilizamos al producir un enunciado. Y aquí “persona” es un término interesante porque en su etimología grecolatina persona significaba “máscara” o “máscara del actor”. Entonces, cuando hablamos o escribimos lo hacemos con la voz de una cierta persona, que puede ser la persona que consciente y libremente elegimos ser, o bien la persona que se nos impone ser, o incluso la persona que creemos que se nos impone aun cuando no sea totalmente impuesta. Como investigador encuentro que sí hay prácticas

fuertemente autoritarias e impositivas, sobre todo en instituciones conservadoras y burocratizadas, que intimidan a los alumnos y les hacen perder seguridad expresiva o incluso los enmudecen y paralizan. Pero también creo que del lado de los estudiantes tiende a haber una percepción agigantada del discurso académico, que los intimida, inhibiendo su proceso de expresión.

El punto es que, como afirma Bajtín, los hablantes no tomamos las palabras de un diccionario, sino que nos las apropiamos de las bocas o de los escritos de otros hablantes. Por esto la palabra es siempre medio propia y medio ajena, por lo que un hablante y escribiente es inevitablemente un ventrílocuo que mueve la boca (o los dedos) para articular palabras de alguien más. Y esto es particularmente cierto en el discurso académico, dado su carácter fuertemente intertextual. Es en este contexto complejo e inevitable que el sujeto que aprende un discurso enfrenta una difícil lucha interna por hacer sonar su propia voz, especialmente en situaciones donde se le exige hablar con voces ajenas, que es lo típico de la escritura académica.

Una consecuencia de estas ideas de Bakhtin es que nos permite cuestionar la visión cognitivista predominante de que un escritor académico se desarrolla en forma lineal desde un estado A de incompetencia a un estado B de competencia, y plantea que los aprendices de la lengua enfrentan conflictos de voz en su proceso de apropiación del discurso ajeno.

Esto es especialmente fuerte en la apropiación del discurso académico debido al elevado estatus que se asigna al capital lingüístico en la educación superior, y por la dificultad de tomar una posición clara en una arena discursiva caracterizada por debates y antagonismos teóricos, disciplinarios y hasta metodológicos (Bourdieu, 1991; Watson, Nind, Humphris y Borthwick, 2009; Cazden, 1992; Lee, 2004; Sung-Yul y Wee, 2008). La siguiente cita de Cazden acerca de Bakhtin, sintetiza elocuentemente este punto:

Los escritos de Bakhtin ponen atención en [...] las complejidades de encontrar una voz, de ser comunicativamente competente, en situaciones sociales heterogéneas, donde las voces (y los roles que éstas expresan

en la estructura social) son sentidas por el hablante o el escritor como voces en conflicto (Cazden, 1992: 200, traducción mía).

En mi investigación (Hernández-Zamora, 2009, 2012, 2015a, 2015b; Hernández-Zamora, Ruiz y Magaña, 2013; Hernández-Zamora y Zotzmann, 2014) he encontrado también que lo que los docentes perciben sólo como “deficiencias” en los conocimientos y habilidades de escritura de los alumnos, no se explica sólo ni principalmente por lo cognitivo (conocimiento sobre la lengua y los textos), sino también (y quizás principalmente) por la aversión y resistencia que muchos desarrollan hacia las prácticas discursivas académicas, debido a la imposibilidad de hallar una voz propia y autorizada en un contexto donde el lenguaje y sus condiciones de producción están sometidos a relaciones de poder y saber que descalifican sus conocimientos y prácticas nativas y que suelen silenciarlos en formas abiertas o veladas. Como resultado se anula el deseo de *apropiarse* de *ese* tipo de discurso. Por tanto, las dimensiones del poder, saber y querer se entrelazan de manera tal que adoptar las formas académicas del discurso les provoca a muchos estudiantes una *crisis* de orden ideológico, cognitivo, ético e incluso emocional que paraliza su capacidad expresiva, especialmente cuando se trata de demostrar y defender *sus* ideas y *su* conocimiento.

Desde un punto de vista teórico, Bakhtin sostiene que hay tres posibles casos en la relación del hablante con su voz, que él denomina *voz fuerte*, *voces conflictivas* y *ausencia de voz*. *Voz fuerte* significa tener una voz estable, un punto de vista definido desde el cual todos los enunciados son construidos. *Voces conflictivas*: cuando dos voces contradictorias pero igualmente poderosas operan dentro del habla interna del sujeto y, por tanto, cuando la personalidad no sabe a cuál voz obedecer; este caso evidencia la presencia de luchas y antagonismos sociales transferidos a la arena de la conciencia individual. Finalmente, *ausencia de voz* es lo que yo llamo condición de inexpresividad o silenciamiento. Bakhtin divide la ausencia de voz en dos posibilidades: la primera es no tener voz como resultado de un silencio impuesto externamente, y se traduce en escritos donde no hay un punto de vista definido, donde se ventilan ideologías di-

vagantes, o donde el autor enfatiza la autocrítica o el autodesprecio. El segundo tipo de ausencia de voz, señala Bakhtin, es la locura; es decir, la desintegración total de la conciencia y la alienación de la personalidad (Voloshinov, 1930/1973).

Veamos, para ilustrar, otro fragmento de la entrevista clínica que tuve con Bertha, alumna de maestría en antropología:

Mi primera hoja de este trabajo era que a mí me gustaba cierta escritora, que me interesaba esta mujer que hace literatura y periodismo, y que me interesa por esto y aquello [...]. De ahí partí, y la Dra. X, no voy a decir su nombre, dijo “ni madres, aquí tu ‘yo’ nos vale. Tu ‘yo’ no, NOSOTROS hemos investigado [...]”. Y yo le decía: “¿quiénes somos nosotros, doctora?” No, que está Fulano y Mengano. “Pero Fulano no ha estudiado a esta escritora”. “¡No, aquí lo pones con NOSOTROS!” Desde ahí, yo dije “puta madre”, o sea una inseguridad me dio, una desconfianza [...] “No, es que así se habla en la academia, y tú no sabes hablar como académica”. Me dijo así, y yo le dije: “no, yo no soy académica y ni siquiera intento serlo [...]”. Eso a mí me trajo como consecuencia una profunda inseguridad. Cada vez que yo ponía “yo”, me lo quitaba [...] porque estaba construyendo algo a partir de lo que yo sabía [...] pero me dijeron que en la academia no se escribe desde un yo, que lo que yo piense y lo que yo sienta “mucho gusto, no importa”. En resumen, se trata de glosar SU trabajo, no de producir tus propias ideas...

Ethos

Los anteriores son sólo dos casos de estudiantes al borde de un ataque de nervios que he conocido en universidades y centros de investigación, de cuyos nombres no quiero acordarme, pero gracias a los cuales establecí mi práctica privada de terapia académica, lo cual me lleva al tema del *ethos* en la escritura.

En la teoría retórica de Aristóteles, *logos*, *ethos* y *pathos* son los tres elementos que todo discurso que busca ser persuasivo debe poner en juego. *Logos* se refiere al uso del razonamiento lógico; *pathos*

implica apelar a las emociones del destinatario; y *ethos* es la imagen que el autor del discurso busca proyectar para hacer creíble y convincente su palabra. Lo normal y estándar en el discurso académico occidental es proyectar un *ethos* de autoridad intelectual, que exhibe una racionalidad lógica e impecable, y la sustenta en un abundante e intimidante aparato crítico. Pero esto nos plantea un serio conflicto ético a muchos mexicanos, dado que nos desagrada la pedantería “intelectual”, además de que, como dice Villoro (2008), la lógica no es lo nuestro. Es decir, por un lado lo que menos queremos es pavonear un *ethos* pretencioso y pagado de sí, un *ethos* falsamente disfrazado de formas de enunciación impersonal, como la voz pasiva o el plural “nosotros”, que tan elocuentemente cuestiona Bertha. De igual forma, para muchos, el uso de citas y pies de página a granel resulta más un obstáculo comunicativo y una forma de arrogancia intelectual que un recurso expresivo y persuasivo.

Ahora bien, entender la idea del *ethos* va más allá de su función retórica en el discurso. *Ethos* no es sólo un medio del hablante para dar credibilidad a sus palabras. A mi juicio, las palabras mismas son el medio en que se expresa el ser en el mundo. Así, un texto es la configuración temporal que adopta el sujeto-autor en un momento dado. Es el gesto, la pose o figura que adopta el ser que habla justo al momento de hablar. Y sólo se puede someter la figura expresiva mediante la fuerza bruta. Algunos llaman a esa fuerza “convenciones de escritura” y, para asegurar su aplicación, la convierten en ley e institucionalizan su cumplimiento. En inglés esto es lo que se denomina “to enforce the law” (forzar el cumplimiento de la ley), y es la función que el Estado asigna al aparato policiaco-judicial. Guardando las distancias, pero manteniendo las semejanzas, existe en el medio educativo una idea predominante que ve en la escritura académica un problema de incumplimiento de normas y, por tanto, se crean mecanismos para hacer cumplir dichas normas, tales como reglamentos de titulación, comités tutorales, y demás.

Ésta es una idea difícil de explicar, pero es justo el objeto de estudio en mis actuales investigaciones. Provisoriamente, lo expreso así: aunque el texto parece hecho de un lenguaje gobernado por reglas gramaticales, textuales y retóricas, en realidad todas esas reglas no

son sino ingredientes que usa el sujeto-autor para crear una cierta imagen de sí mismo y ofrecerla ante el mundo en un performance que exige una ficcionalización del yo (Scollon y Scollon, 1981). En el texto académico, quizás más que en cualquier otro, el yo del sujeto debe convertirse en personaje ficticio para poder actuar los distintos roles del discurso académico: el rol de curioso y preguntón; de compilador, copista y criticón de textos ajenos; de antagonista y cuestionador; de sabiondo argumentador; de erudito y creador de ideas nuevas, etc. Escribir académicamente implica estar dispuesto a jugar esta variedad de roles (Castelló, 2009), pero esto es tremendamente difícil para estudiantes cuyas culturas nativas rechazan por principio un *ethos* de criticón sabelotodo.

He comenzado a visualizar este conflicto ético a través de mis largas y terapéuticas charlas con diversos estudiantes mexicanos, especialmente de las áreas de ciencias sociales y humanidades, tanto de licenciatura como de posgrado. Retomando el caso de Cecilia, ésta fue una de las cosas que más me impactaron y a la vez me iluminaron en nuestras conversaciones. La manera explícita con que ella articulaba su posición ética respecto al discurso académico me dejó ver con claridad esta dimensión de realidad poco o nada explorada en la literatura. Veamos algunos rasgos de este *ethos* que podría denominarse “antiacadémico”, pero que en realidad es representativo de una matriz cultural compartida por muchos estudiantes e incluso académicos mexicanos:

- a) *Rechazo al discurso explícito y directo.* Durante largas sesiones de trabajo sobre su tesis, quedó claro que Cecilia no aceptaba escribir de manera explícita y desde el inicio de su tesis (en el resumen y la introducción) cuál era su afirmación y sus hallazgos principales (su “tesis” y argumentos), que para ese momento ya estaban claros, pues eran resultado del propio estudio realizado. Su razonamiento era que no podía decir “por adelantado” los resultados porque “se pierde el suspenso”.
- b) *Rechazo al discurso expositivo-argumentativo.* Cecilia insistía en que ella no quería discutir ni argumentar nada: “yo sólo quiero contar lo que hice, no quiero argumentar nada, sólo mostrar

lo que se puede o se debe hacer en la escuela”. En posteriores conversaciones con estudiantes de posgrado de distintas instituciones he explorado explícitamente esta cuestión y, para mi sorpresa, me he encontrado con que efectivamente para muchos hacer una tesis, incluso de doctorado, no implica discutir o debatir el conocimiento previo ni participar en los debates del campo de estudios. Como me lo dijo otra estudiante de doctorado: “yo soy muy buena para describir con detalle lo que observo, y eso es lo que quisiera hacer en mi tesis, si me dejaran”.

- c) *Rechazo o desdén por apoyar argumentos con evidencias (citar datos)*. En diversos momentos, tanto la asesora formal de Cecilia como yo mismo, le hicimos notar que no era adecuado hacer afirmaciones sin apoyarlas con evidencias; es decir, sin citar los datos que ella misma estaba recogiendo en su trabajo de campo. Para Cecilia eso era innecesario y redundante.
- d) *Rechazo a analizar-interpretar (desde un marco teórico)*. Las primeras versiones de su tesis eran esencialmente una larga narrativa de su trabajo de campo en una escuela pública. Cuando se le dijo que todo eso no era sino materia prima que debía analizar e interpretar utilizando categorías ligadas a algún marco o referente teórico, Cecilia cayó prácticamente en shock. No sólo no comprendía la necesidad de hacer eso, sino que se oponía tajantemente. Se podría pensar que esto era producto de una postura epistemológica positivista o empirista pero, a mi juicio, era producto de una postura ética, según la cual analizar “datos” usando teoría era una especie de inaceptable intrusión inmoral.
- e) *Rechazo al género textual (“odio la tesis, ¡¡la odio!!”)*. Durante meses y prácticamente años, Cecilia expresó su rechazo al género discursivo “tesis” justo por su carácter argumentativo. A ella no le interesaba mostrarse como una “experta” que discute y argumenta en contra de otros, sino como una especie de testigo que describe y narra lo que observa.
- f) *Rechazo al estilo APA*. Pese a sus 22 años de escolaridad continua (6 de primaria, 3 de secundaria, 3 de preparatoria, 4 de licenciatura, 2 de maestría y 4 de doctorado), a Cecilia le tenía sin el menor cuidado utilizar un sistema de citación y referen-

ciación convencional, particularmente el sistema APA. No lo vio nunca como un rasgo de identidad deseable, por lo que nunca lo adoptó: “que alguien más lo haga”. Simplemente contrató a un corrector de estilo para que regularizara todas las citas y referencias en la tesis. De nuevo, no es sólo el caso de Cecilia; muchos estudiantes de maestría y doctorado hacen lo mismo.

- g) *Rechazo a la investigación como práctica social.* Al igual que Bertha, y muchos otros estudiantes de posgrado que he conocido, Cecilia nunca tuvo en mente la idea de llegar a ser una académica o investigadora: “odio el doctorado, yo no quiero ser investigadora, lo odio”. Por tanto, en la escritura de su tesis nunca consideró mostrar un *ethos* académico, no tanto por ignorancia de las reglas y convenciones de escritura, sino por convicción de que académica-investigadora era justo lo que *no quería ser*. Por lo mismo, también vio como un sinsentido tratar de dar a su tesis una estructura propia de un texto académico (introducción, métodos, resultados analíticos, discusión).
- h) *Fuerte sensación de pérdida de imagen y voz* (“*esto no es lo que yo quiero decir, no soy yo, pero voy a poner lo que me digan que ponga*”). En conjunto, la experiencia de escribir la tesis representó para Cecilia un proceso de anulación de su verdadero yo. Muy a su pesar, terminó concediendo en diversas demandas de su asesora con el fin expreso de titularse.

El epílogo de la historia de Cecilia es notable. Años después, cuando estaba a unos días de obtener el grado de doctora, y cuando tenía ya algunos meses de trabajar como académica en una importante universidad privada, tuvimos este pequeño diálogo, en el que me confesó que realmente no había asumido una identidad académica, pero sí “el disfraz” de académica. El intercambio tuvo lugar a propósito de un congreso académico internacional al que Cecilia envió una ponencia, la cual elaboró *dos horas antes* de la fecha y hora límites para enviarla:

Gregorio: Entonces, ¿por fin asumiste la identidad académica?

Cecilia: No, asumo el disfraz de académica, nada más.

Gregorio: ¿Y eso, por qué?

Cecilia: Porque tú y yo sabemos que no domino ese arte [la escritura académica] y que aunque fuera muy buena, en dos horas no se puede hacer una ponencia que valga la pena. Pero todos jugamos a hacer que escribimos y hacer que evaluamos y a hacer que nos importa decir algo. Bueno, en este caso sí era importante para mí decir lo que digo, porque lo tenía adentro de mí...

EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN-DEPRESIÓN

Cecilia no es un caso aislado. Lo cierto es que muchos estudiantes adoptan sumisa o utilitariamente estas formas discursivas que detestan, pero lo normal en el plano ético, o sea en el plano del *ethos*, es que una persona busque expresar su autenticidad cuando habla o escribe. La paradoja que yo observo es que la escritura académica lejos de ser un medio para la expresión de un *ethos* auténtico, es para muchos sólo un incómodo disfraz que se ponen para “salir en la foto”, aun cuando lo sientan como una camisa de fuerza que sofoca y anula su propia voz y personalidad. En este sentido, el lenguaje académico deja de ser un medio de expresión y se vive como una forma de comprensión que conduce directo a la depresión.

La razón es que para muchísimos alumnos, el tono grave y solemne, impersonal, plagado de citas y referencias en formato APA, del discurso académico, representa justo lo opuesto a sus intenciones expresivas y a sus estilos y acentos. Y hasta donde lo he visto, tras años de docencia enfocada en propiciar y andamiar la expresión propia de los alumnos, por encima de la recitación correcta pero fingida del lenguaje académico, he encontrado que el discurso narrativo, caótico, indirecto y autobiográfico suele acomodar mucho mejor las intenciones expresivas de nuestros estudiantes. Siguiendo con Bakhtin, es este tipo de discurso el que eventualmente resulta *internamente persuasivo*, más que el *discurso autoritativo*, que es la voz oficial de la institución.

Es interesante que mi elaboración de estos planteamientos no proviene tanto de la literatura directamente enfocada en la escritura

académica, que a la fecha está fuertemente dominada por un cognitivismo y un “lingüicismo” que parten al sujeto entero en pedacitos y vuelven objeto de estudio alguna dimensión que en la operación real del ser humano no está separada de la totalidad de la experiencia vital. Así, desde una postura holística, la producción de lenguaje no es sólo un derivado del conocimiento o la “habilidad” del hablante o escribiente, sino que forma parte inseparable de su presentación y posicionamiento en el mundo y, como tal, es a la vez una experiencia ética, estética y dramática. Por ello, si queremos comprender de una forma más amplia la relación del sujeto con el discurso, especialmente el discurso académico, es necesario explorar dimensiones que sólo nos resultan evidentes desde otro tipo de literatura.

Las teorizaciones de Mandoki (2006) en el campo de la estética, por ejemplo, nos aportan una explicación del rechazo visceral que muchos estudiantes sienten por el discurso académico. Su producción no depende sólo del uso de habilidades y estrategias de escritura, sino que implica (consciente o inconscientemente) una puesta en juego de *estrategias estéticas* en las que el escritor busca negociar su propia identidad, y al hacer esto no sólo busca lograr credibilidad y autoridad (el *ethos* y *logos* de la retórica argumentativa). De hecho, con frecuencia lo que se busca no es lograr efectos de credibilidad y autoridad, sino más bien efectos de simpatía, confianza, cariño y aceptación social de su texto; es decir, de su propio ser discursivo. Y no hay nada más estéticamente repulsivo que el frío discurso expositivo-argumentativo que la academia impone. En palabras de Mandoki:

Puesto que la estética no se trata sólo de percepciones y sentimientos que en forma pasiva pasan por el sujeto como el “padecer” de Dewey, sino que implica un “quehacer”; es decir, un despliegue para la producción deliberada (consciente o no) de ciertos efectos, tendremos que hablar propiamente de estrategias estéticas. Son estrategias ya que el sujeto de la enunciación intenta producir efectos de valoración en los intercambios sociales para negociar su identidad. Lo que el enunciante pretende lograr a través de tales estrategias son efectos de credibilidad, autoridad, cariño, simpatía, integración, confianza, ternura, poder [...]

que constituyen el *ethos* del enunciante y que el destinatario puede conceder, negociar o rehusar (Mandoki, 2006: 29).

De igual forma, podemos ver la escritura como un espacio performativo, como un escenario donde el autor se vuelve un actor que interpreta un papel dentro de una representación teatral de la que él mismo es el autor. En este sentido, todo acto de escritura es un *performance* (actuación) en la que el autor-actor *presenta* no sólo conocimiento (sobre el tema, sobre el lenguaje), sino también *representa* su propia imagen o *persona* para una cierta audiencia. Me refiero aquí al concepto de *presentación dramática de la persona*, teorizada por el sociólogo canadiense Goffman (1981), según el cual en la vida cotidiana toda actividad de un individuo enfrente de otros opera siempre como un *performance* en el que el sujeto despliega identidades diferentes según lo exija la situación o de acuerdo con sus intenciones específicas. Al trasladar esta idea a la interacción social mediada por el lenguaje, y por la escritura académica en particular, resulta claro que para un estudiante, o sea un “aprendiz” del discurso académico, resulta difícil y con frecuencia incómodo presentar una autoimagen académica (o sea, desempeñar el rol de una autoridad académica) dado que el “vestuario” que se le pide usar está formado en gran parte por símbolos que más que seducción le provocan repulsión. Esto genera estrategias de identificación o de distinción (Bourdieu, 1988) que implican no sólo una dimensión cognitivo-lingüística, sino una fuerte carga estética y afectiva. La hipótesis que desprendo de esto es que en nuestras instituciones predominan visiones y prácticas normativistas, prescriptivistas y estandarizadoras que crean matrices potencialmente repulsivas para la emergencia de discursos e identidades auténticas y diversas. Y no es el discurso académico o científico en sí lo que ahuyenta, sino las versiones deformadas, puristas, acartonadas y anticreativas que dominan el paisaje universitario.

El resultado de exigir una escritura convencional, en sintaxis, estilo, estructura textual y lógica argumentativa es, en el mejor de los casos, la producción de textos como las tesis de muchos estudiantes: escritos que si uno los lee como sinodal (jurado académico),

fácilmente puede aprobarlos, pues incluyen citas de principio a fin; tienen introducción, marco teórico, resultados y conclusiones; están escritas totalmente en modo impersonal; y tienen las partes que “debe” llevar una tesis. Uno lee una tesis así, en calidad de sinodal, y la aprueba, punto. Pero eso sólo es posible mediante una lectura superficial y reificada de la tesis en sí. Es decir, si sólo ves la tesis como texto convencional y no como huellas de un proceso de producción que consistió en gran medida en *suprimir la voz de los alumnos en tanto autores de su discurso y de sí mismos*.

Se produce así un efecto de *ventrílocuo*, según la terminología de Bakhtin. Ventrílocuo es una persona que habla a través de un muñeco al cual le mueve la boca con la mano. Uno ve los gestos del muñeco y escucha palabras saliendo de su boca, aparentemente, porque en realidad es el actor quien habla. Bakhtin acuñó el concepto de ventrilocuación para señalar la naturaleza absolutamente social del habla interna. Hablamos a través de las voces de otros, que es justo lo que hace el novelista: hablar a través de las voces de sus personajes. Todo enunciado está lleno de palabras ajenas, dice Bajtín, la palabra es siempre mitad propia, mitad ajena. Apropiarse el lenguaje implica, entonces, según Bakhtin, *encontrar el propio timbre y acento expresivos*; esto es, la propia *voz*, que implica usar palabras ajenas para expresar nuestras intenciones personales con nuestro propio acento.

Tal como lo muestran los datos que he recabado durante años, para muchísimos alumnos, el tono grave y solemne, impersonal, lleno de citas y notas al pie en formato APA, del discurso expositivo-argumentativo académico, representa justo lo opuesto a sus intenciones expresivas y sus estilos y acentos. Y hasta donde lo he visto, tras años de docencia enfocada en propiciar y andamiar la expresión propia de los alumnos, por encima de la recitación correcta pero fingida del lenguaje académico, he encontrado que el discurso narrativo, caótico, indirecto y autobiográfico suele acomodar mucho mejor las intenciones expresivas de nuestros estudiantes. Y, siguiendo con Bajtín, es este tipo de discurso el que eventualmente resulta internamente persuasivo, más que el discurso autoritario, que es la voz oficial de la institución.

Nada de lo dicho hasta ahora significa que yo tenga algo en contra del pensamiento y el lenguaje académico o científico en sí mismos. Por el contrario, admiro especialmente las mentes brillantes y las voces elocuentes que arrojan luz en este mundo asediado por demonios que, como planteaba Carl Sagan (1995), pese a vivir en plena época espacial, aún está dominado por el fanatismo religioso, la estupidez política, las acendradas supersticiones, y una diversidad de formas de seudociencia que más que iluminar los problemas del mundo, los oscurecen. Arrojar luz exige, entonces, la claridad y elocuencia en el discurso, pero nuestras universidades no hacen ningún favor al mundo ahuyentando a los jóvenes de las formas de pensamiento y comunicación que les permitirían crecer y expresarse con curiosidad, emoción y pasión. Y es cierto, también, que mucho del discurso académico profesional es *intencionalmente* oscuro, como bien lo expresa el personaje de una obra de teatro de Juan Villoro (2010), un filósofo arrogante y decadente, cuando declaraba categórico: “la virtud de la inteligencia es no ser comprendida”. Personalmente discrepo de esta concepción de la inteligencia, como algo que para obtener reconocimiento deba “no ser comprendido”. Como escritor y como docente prefiero la claridad y la elocuencia. Pero hay muchos colegas académicos que creen exactamente lo que el filósofo Villoro declara: entre menos comprensible sea su lenguaje, más “inteligentes” parecerán. Esto es justo lo que a mi juicio rechazan muchos estudiantes: la idea de parecer inteligente hablando o escribiendo como gente que no es siquiera capaz de darse a entender.

Pienso que este tipo de discurso académico oscuro y oscurantista es poco útil para hacer ciencia. En cambio, es muy útil para lograr que sujetos que han permanecido silenciosos y silenciados por décadas en las aulas mexicanas, se abran y expresen algo. Personalmente, como profesor y como ciudadano de un país donde gente verbalmente inepta y poco letrada se ha adueñado de nuestras instituciones y recursos, me parece mil veces mejor dar voz a estudiantes en apariencia mudos, que aprobar a diestra y siniestra tesis y trabajos escritos que cubren requisitos formales superficiales, pero que en lo

profundo sepultan sus ideas y acallan sus voces. No debería interesarnos sólo formar “buenos escritores académicos”, sino también y quizás sobre todo sujetos libres, expresivos, reflexivos, creativos y críticos si es posible. Éste es para mí el mayor logro que he tenido como profesor y que se materializa en cientos de textos producto de talleres y cursos en los que ése ha sido mi objetivo central: pararme de cabeza y hacer malabares para escuchar la voz de los alumnos, para saber quiénes son los que están sentados frente a mí, y para que ellos mismos vivan una experiencia de autoconocimiento, pues he sido testigo de cómo al hacer sonar su propia voz, ellos se descubren también a sí mismos y es algo que valoran muchísimo. Es decir, enseño a escribir no sólo para describir una identidad y una personalidad preexistentes, sino para crearla y recrearla en el proceso mismo de enunciarla.

¿Deben o no, entonces, los estudiantes universitarios aprender el discurso expositivo-argumentativo? Mi postura es que sería bueno que lo hicieran, porque eso es como aprender una segunda o tercera lengua. Es una adquisición que expande y amplifica el poder expresivo y cognitivo del sujeto hablante y pensante. Pero sería igualmente bueno que los académicos aprendieran el discurso narrativo expresivo que tanto rehúyen y rechazan. La obsesión académica por la enunciación impersonal, el registro elevado y demás, puede no ser sino una forma de enmascarar la propia incapacidad creativa. Es una forma de vestir de ropajes solemnes un maniquí discursivo carente de vitalidad, de imaginación, de emoción y de humor. A mi juicio, argumentación y narración son dos lados de la misma moneda de la capacidad expresiva, creativa y cognitiva del pensamiento humano. Rechazar uno u otro es como querer impedir que la gente piense con ambos lados del cerebro. Un discurso académico sin imaginación, creatividad y emoción no es sino un páramo seco y espinoso, que ciertamente aburre y asusta.

No por nada diversos escritores y pensadores han elaborado formas sublimes de referirse a esto. Como Umberto Eco (1980) en su novela *El nombre de la rosa*, donde el anciano Jorge de Burgos odia la risa y prefería envenenar las páginas de los libros antiguos que enseñaban con humor e ironía, para alejar de sus páginas los ojos

de los jóvenes novicios. O Michael Ende (1986), en su novela *Momo*, donde los *hombres grises* roban el tiempo de los hombres haciéndoles creer que todo aquello que los hace felices es una pérdida de tiempo. O como Ken Robinson (2006), quien se convirtió en celebridad al poner el dedo en la llaga al señalar en una charla TED que las escuelas matan la creatividad al negar por todos los medios que los alumnos encuentren y vivan su pasión, de manera que transforman el aprendizaje en una experiencia anestésica, en vez de una experiencia estética. Personalmente creo que es de esa anestesia de lo que huyen estudiantes como Cecilia, Bertha, y muchos más, por lo que mi reto como docente ha sido hacer emerger la voz de los alumnos, de lo cual me encantaría hablar, pero eso es otra historia y será contada en otra parte.

ESCENARIOS POSIBLES

Para ir más allá de señalar un problema no resuelto, propondré dos escenarios posibles y deseables que, a mi juicio, ayudarían a sacar a los estudiantes del pantano de la tristeza de la escritura académica rígida, sin por ello perder la lucidez y el rigor académico.

El primer escenario es reconocer que las oportunidades y demandas para escribir son diversas a lo largo de una licenciatura o posgrado. Se ganaría mucho si un porcentaje significativo (al menos 50 por ciento) de todas las ocasiones que los alumnos tienen que escribir algo se les permitiera y animara a utilizar géneros y modos diversos de representación de conocimiento, tanto escritos como multimodales, incluidos narrativa, poesía, reportajes, crónicas, entrevistas, infografías, piezas autobiográficas, textos híbridos, y expresiones multimodales, tales como videos, teatro, performance, historias digitales, etc. Hemos presentado ejemplos de algunas de estas modalidades en otros trabajos (Hernández-Zamora y Zotzmann, 2014; Hernández-Zamora, 2014, 2015a y 2015b).

En el segundo escenario, cuando la escritura deba adoptar un género académico “convencional” (por ejemplo, la tesis de grado, un reporte de investigación, etc.), es imprescindible que las institu-

ciones comiencen a expandir sus concepciones sobre lo que es un texto académico. He revisado decenas de libros y artículos publicados en editoriales y/o *journals* internacionales, y encuentro una diversidad de estilos y modos de expresión que distan mucho de los formatos rígidos que aún prevalecen en la academia mexicana. Por citar sólo tres de estas modalidades, están los trabajos basados en métodos autoetnográficos, en donde el autor es a la vez sujeto y objeto de estudio (e.g. Wall 2006; Ellis, Adams y Bochner, 2011); aquellos que están escritos en primera persona o bien donde la voz, narrativas e ideas del autor se entrelazan de manera explícita con la exposición y análisis basados en datos de campo (e.g. Meyers 2014; Bohem, 2012; Hernández-Zamora, 2010, 2014), o aquellos en donde los coautores tejen un diálogo a lo largo del escrito (e.g. Morgan y Ramanathan, 2009; González-Videgaray y Hernández-Zamora, 2009). Incluso en el ámbito de las ciencias naturales, hay innumerables ejemplos de escritura académica (publicada) que no sólo es rigurosa e inobjetable en términos académicos, sino que además es interesante, envolvente, apelativa y hasta lúdica. Ahí están los diversos volúmenes de autores internacionalmente reconocidos, como Carl Sagan, Michio Kaku o Ken Robinson, lo mismo que de científicos latinoamericanos como Néstor García Canclini (1990), Juan Tonda y Julieta Fierro (2005) o Marcelino Cereijido (1994). Este último ha sido, además, un agudo crítico de las maneras poco inteligentes de hacer y comunicar la ciencia, como bien lo sugiere el título de uno de sus libros: *Ciencia sin seso, locura doble*.

Si algo caracteriza las formas de escritura o de expresión en todos los ejemplos enumerados, es la presencia de un fuerte *sentido de agencia*; es decir, de una escritura con voz y personalidad propias, con intensidad intelectual y emocional, con claridad conceptual y a menudo con giros narrativos y poéticos. Si eso no fuera suficiente para convencer de que la escritura y el discurso académicos no tienen por qué someterse a patrones rígidos e impersonales, basta decir que en todos los casos mencionados se trata de obra publicada en medios académicos arbitrados y reconocidos. ¿Por qué negar a los estudiantes el derecho a expresarse a sí mismos, como lo hacen los académicos que deciden no usar una escritura acartonada? Habrá quien diga:

“pero algunas son obras de divulgación”. Sí, algunas lo son, y no por ello son menos valiosas y reconocidas como obras científicas, ni a sus autores se les niega reconocimiento como buenos escritores y mejores académicos.

REFERENCIAS

- Bajtín, Mijaíl (1981), *The dialogic imagination: four essays*, Austin, University of Texas Press.
- Bohem, Deborah (2012), *Intimate migrations: gender, family, and illegality among transnational Mexicans*, Nueva York, New York University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991), *Language and symbolic power*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1988), *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Canagarajah, Suresh (2007), *A geopolitics of academic writing*, Nueva Delhi, Orient Longman.
- Canagarajah, Suresh (2002), *Critical academic writing and multilingual students*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press.
- Castelló, Montserrat (2009), “Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?”, en Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Morata.
- Cazden, Courtney (1992), *Whole language plus. Essays on literacy in the United States & New Zealand*, Nueva York, Teachers College Press.
- Cerejido, Marcelino (1994), *Ciencia sin seso: locura doble*, México, Siglo XXI.
- Dyson, Anne Haas (1993), *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*, Nueva York, Teachers College Press.
- Dyson, Anne Hass y Sarah Freedman (2003), “Writing”, en James Flood, Diane Lapp, James Squire y Julie Jensen (eds.), *Handbook of research on teaching the english language arts*, Nueva Jersey/Londres, LEA.
- Eco, Umberto (1980), *El nombre de la rosa*, México, Lumen.

- Ellis Carolyn, E. Tony Adams y P. Arthur Bochner (2011), “Autoethnography: an overview”, *FQS Forum Qualitative Social Research* 12(1), Art. 101.
- Ende, Michael (1986), *Momo*, México, Alfaguara.
- García Canclini, Néstor (1990), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, CNCA/Grijalbo.
- Gee, James Paul (1996), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*, Londres, Taylor & Francis.
- Gee, James Paul (1991), “What is literacy?”, en Candace Mitchell y Kathleen Weiler (eds.), en *Rewriting literacy. Culture and the discourse of the other*, Nueva York, Bergin & Garvey, pp. 3-11.
- Goffman, Erving (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- González-Videgaray, Maricarmen y Gregorio Hernández-Zamora (2009), “Pequeño diálogo sobre objetos de aprendizaje, mundos virtuales y seduc(a)ción”, *Revista UNAM.MX (Revista Digital Universitaria)*, vol 10, núm. 11, 1 de noviembre.
- Hernández-Zamora, Gregorio (2016b), “Academicism in language: a Shelob’s web that devours and kills from inside”, en Damian Rivers y Karin Zotzmann (eds.), *Isms in language education: oppression, intersectionality and emancipation*, Berlín, De Gruyter Mouton (en prensa).
- Hernández-Zamora, Gregorio (2016a), *Literacidad académica*, México, UAM/ITESO (en prensa).
- Hernández-Zamora, Gregorio (2015b), “La metáfora de las TIC como herramientas educativas”, *Revista Didac*, UIA, núm. 66, julio-diciembre.
- Hernández-Zamora, Gregorio (2015a), “Del silencio a la expresión: el “infomercial académico” como recurso para argumentar persuasivamente”, en Juan Fidel Zorrilla y María José Arroyo (coords.), *El desarrollo de las capacidades genéricas en el nivel licenciatura: una experiencia*, México, UAM/ANUIES.
- Hernández-Zamora, Gregorio (2014), “Lenguaje y argumentación: percepciones docentes”, en Magdalena Fresán, Gregorio Hernández, Alejandra García y Tiburcio Moreno, *Perspectivas docentes sobre la enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en la UAM Cuajimalpa*, México, UAM-Cuajimalpa (reporte técnico).

- Hernández-Zamora, Gregorio (2012), “El mito del ‘hablante nativo’: dilemas en la apropiación del lenguaje del otro”, en María del Carmen Contijoch y Karen Lusnia (coords.), *Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones*, México: CELE-UNAM/Coordinación de Humanidades-UNAM.
- Hernández-Zamora, Gregorio (2010), *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*, Bristol, UK Multilingual Matters (Critical Language and Literacy Studies).
- Hernández-Zamora, Gregorio (2009), “Escritura académica y formación de maestros: ¿por qué no acaban la tesis?”, *Tiempo de Educar: Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 19, pp. 11-40.
- Hernández-Zamora, Gregorio, Cindy Loren y Héctor Magaña (2013), “Literacidad y prácticas vernáculas”, en Guadalupe López Bonilla y Alma Carrasco (coords.), *Investigación sobre lenguaje y educación en México, 2002-2011. Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras 2002-2011*, México, COMIE-ANUIES (Estado de Conocimiento), pp. 359-368.
- Hernández-Zamora, Gregorio y Karin Zotzmann (2014), “Digital literacy as a tool for self-authoring: teaching reluctant student writers through ‘Redesign’”, *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, vol. 2, núm. 2, pp. 77-99.
- Holland, Dorothy, William Lachicotte, Debra Skinner y Carole Cain (1998), *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Lee, Jamie Shinhee (2004), “Linguistic hybridization in K-Pop: discourse of self-assertion and resistance”, *World Englishes*, vol. 23, núm. 3, pp. 429-450.
- Mandoki, Katya (2006), *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaicos*, México, Conaculta-Fonca/Siglo XXI.
- Meyers, Susan (2014), *Del otro lado: literacy and migration across the U.S.-Mexico Border*, Illinois, Southern Illinois University Press.
- Morgan, Brian y Ramanathan Vaidehi (2009), “Outsourcing, globalizing economics, and shifting language policies: issues in managing Indian call centres”, *Language Policy*, vol. 8, issue 1, pp. 69-80.

- Murray, Janet Horowitz (1997), *Hamlet on the holodeck. The future of narrative in cyberspace*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Paz, Octavio (1981), *El laberinto de la soledad*, México, FCE.
- Robinson, Ken (2006), *How schools kill creativity*, TED Talks.
- Scollon, Ronald y Suzanne Scollon (1981), *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*, Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1981.
- Sagan, Carl (1995), *El mundo y sus demonios: la ciencia como una luz en la oscuridad*, Barcelona, Planeta.
- Sung-Yul, Joseph y Lionel Wee (2008), "Appropriating the language of the other: performativity in autonomous and unified markets", *Language & Communication*, vol. 28, pp. 242-257.
- Tonda, Juan y Julieta Fierro (2005), *El libro de las cochinadas*, México, ADN Editores.
- Villoro, Juan (2010), *El filósofo declara*, México, UNAM.
- Villoro, Juan (2008), "¿Hay alguien ahí?", *Reforma*, 5 de septiembre, p. C4.
- Voloshinov, Valentin Nikolaevich (1930/1973), *Marxism and the philosophy of language*, Nueva York/Londres, Seminar Press.
- Vygotski, Lev (1998), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.
- Wall, Sarah (2006), "An autoethnography on learning about autoethnography", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 5, núm. 2.
- Watson, Jo, Melanie Nind, Debra Humphris y Alan Borthwick (2009), "Strange new world: applying a bourdieuan lens to understanding early student experiences in higher education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, núm. 6, pp. 665-681.