Literacidades académicas y educación superior

Theresa Lillis ◇ Fabiana Castagno

La presente entrevista es una reformulación y actualización realizada especialmente para esta publicación.[1] Tiene su origen en una conversación mantenida con la Dra. Theresa Lillis en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Esta se realizó en ocasión de su visita a dicha institución durante el desarrollo de las Jornadas Internacionales "Literacidades académicas y democratización

1 Nota de las editoras en conjunto con Theresa Lillis: La conversación se llevó a cabo en español y se documentó audiovisualmente con el fin de convertirla en un material de consulta en instancias de formación. En esta versión escrita hemos hecho algunas correcciones menores de orden gramatical y de registro para adaptar el discurso oral original a la versión escrita. A su vez, hemos adaptado ciertos términos y giros para reflejar la variante del español utilizada en la región rioplatense. Asimismo, incorporamos algunos comentarios para dar cuenta del diálogo que veníamos manteniendo durante las Jornadas y en el marco de la RAILEES. En este proceso -que acordamos hacer explícito con la Dra. Lillis en esta nota al pie- se hicieron visibles cuestiones que el propio Enfoque AcLits señala relacionados con el lenguaje: la construcción de un uso estándar de cualquier idioma (aquí el español) y su relevancia epistemológica. Por ejemplo, hablamos de la expectativa institucional de producir un texto escrito que no tuviera rasgos ni del español hablado, incluyendo rasgos rioplatenses (de Fabiana), ni de un español con "sabor a extranjera" (Theresa). La presión de producir textos académicos "limpios" de sus historias y de las identidades de l@s escritores está problematizado en AcLits como indica Theresa en sus publicaciones. Además, agradecemos, en el proceso de revisión, los aportes y sugerencias de Laura Eisner y Gabriela Giammarini.

de la educación superior: Diálogos transnacionales para la enseñanza y la investigación de la escritura" llevadas a cabo en octubre de 2022. A lo largo de la conversación se abordan temáticas que resultan de relevancia para el Enfoque de Academic Literacies (AcLits) o Literacidades Académicas y aportan a los diálogos que, en el marco de la RAILEES, son objeto de interés e intercambio para las universidades miembro.[2]

Fabiana Castagno: –Como hemos venido conversando en estos días –e incluso durante la formulación del proyecto que posibilitó tu visita– en nuestro país la problemática de la lectura y la escritura (y más recientemente la oralidad) en la educación superior tiene sus primeras manifestaciones con la recuperación de la democracia en los años ochenta, cuando comenzaron a dictarse los primeros talleres de lectura y escritura en la Universidad. Y la escritura y lectura académica han figurado como temas importantes con las políticas posteriores de acceso abierto a la educación superior, cuando la mirada cambió no sólo a garantizar el ingreso, sino que atender las condiciones para permanecer y egresar. Sabemos que Academic Literacies (AcLits) surgió en el Reino Unido UK, un contexto muy distinto al de Argentina, pero con una preocupación parecida por enfatizar la importancia de la escritura en asegurar una participación democrática en la universidad. Entonces, ¿qué significa adoptar una perspectiva hacia la escritura académica desde el enfoque de Academic Literacies (AcLits)?

Theresa Lillis: –Supongo que la primera cuestión está en lo que acabas de decir, *literacidades*, pero hay que aclarar lo que significa utilizar el plural de *literacy* para Academic Literacies. Muchas veces ya se usa la pluralidad como para designar muchos tipos distintos de escritura académica –por ejemplo, distintos géneros en distintas disciplinas– que por supuesto sabemos que los hay y, de hecho, se ha invertido mucha labor en delinear

2 Nota de las editoras: El evento es el resultado de la ejecución del proyecto homónimo que fue formulado y llevado a cabo de manera conjunta por las Universidades Nacionales de Entre Ríos (UNER), Córdoba (UNC), Villa María (UNVM), Río Cuarto (UNRC), Río Negro (UNRN) y San Martín (UNSAM). La iniciativa posibilitó la estancia de la Dra. Theresa Lillis durante el año 2022 en cinco sedes con el siguiente itinerario: Oro Verde/Paraná, Córdoba, Río Cuarto, Villa María y Buenos Aires, donde desarrolló conferencias, talleres y conversatorios con profesores, investigadores, autoridades y la comunidad académica sobre temas de su especialidad y de interés para la RAILEES.

aspectos gramaticales, retóricos y discursivos de diversos géneros. Pero Academic Literacies no solo intenta reconocer el gran número y variedad de géneros, sino ofrecer una orientación teórica y crítica como práctica social. Se puede decir que es una distinción entre una perspectiva que se podría llamar de *enumeración* –es decir de identificar y contar todos los géneros y sus convenciones respectivas– y de *sociocrítica*. Aunque por supuesto hay diferentes estudios con distintos énfasis, AcLits conlleva una epistemología específica y una orientación ideológica específica que, en términos generales, se podría denominar sociocrítica. Epistemológicamente, AcLits se caracteriza por su compromiso de estudiar la escritura de una manera fundamentalmente contextual. Esta posición se alinea con New Literacy Studies y contrasta con muchas tradiciones que adoptan una perspectiva fundamentalmente textualista –es decir trabajar con rasgos *textuales* de la escritura–. Una orientación *contextualista* no solo subraya la gran variedad de tipos de textos, sino la diversidad de maneras de saber, de vivir el mundo que indican tales géneros. O sea, conlleva una preocupación por las posibilidades de subjetividad y de identidad –la escritura no va separada de estas dimensiones de las personas–. La orientación ideológica de AcLits (*ideológica* aquí hace eco del marco ofrecido por el antropólogo Brian Street) subraya que la escritura –lo que es, dónde se practica, por quién y con qué consecuencias– conlleva relaciones y posiciones de poder, ambas contemporáneas; por ejemplo, hoy en día entre estudiante y profesor/disciplina/universidad; e históricas, por ejemplo, el establecimiento de ciertos géneros privilegiados (el artículo, utilizando retórica del Norte) y medios (el estatus privilegiado del inglés). La preocupación de AcLits, en resumen, se centra en la escritura, pero siempre viendo la escritura como un recurso y una práctica profundamente sociohistóricos y con toda la problemática que eso conlleva.

Fabiana Castagno: –Indudablemente, AcLits ha contribuido a enriquecer la conversación y el abordaje en torno a la escritura, a comprender desde otra mirada qué sucede con las personas cuando escriben, a los estudiantes y sus formas de posicionarse a partir de sus propias trayectorias y contextos de origen, validar sus perspectivas. El foco en el escribir concebido como inseparable del escritor "en" contexto, la tensión entre formas dominantes y marginales de escritura y su vínculo con maneras

diversas de existir/representar invitan a observar desde otro lugar y explicar con otro énfasis ciertos aspectos del problema que no se advertían con suficiente claridad.[3]

Esa orientación teórica y crítica que señalas como distintiva del enfoque tiene relaciones con una cierta idea de transformación. ¿Podrías abordar esta noción desde el enfoque de AcLits? ¿Qué implicancias tiene para el trabajo docente?

Theresa Lillis: –Sí, la noción de transformación es clave en este enfoque, y parte de lo que se puede denominar la perspectiva ideológica. Es una preocupación con, no sólo enseñar las convenciones ya institucionalmente aceptadas –lo que podemos llamar las "reglas del juego" tales como han llegado a ser–, sino también pensar en cómo se puede transformarlas, cambiarlas, para facilitar la participación de los estudiantes en su aprendizaje y en el mundo del conocimiento académico-científico. Transformar puede significar sencillamente abrir una gama más amplia de posibilidades: por ejemplo a nivel de modalidad –no solo permitir que se use el lenguaje verbal cuando conceptualizamos la escritura académica, sino también imágenes o incluso música–; a nivel de retórica –no sólo permitir o apreciar el argumento racional, sino que se considere la posibilidad de usar otras formas semióticas o retóricas, como poesía o narración–. Transformar significa abrir las posibilidades de expresión, representación y creación de saberes y de este modo abrir una gama más amplia de participación y –literalmente– de existir en la universidad. Pensando en la democratización de la universidad –el tema que es de interés central para RAILEES– una pregunta clave me parece es ¿quién puede participar en la universidad? ¿Utilizando qué recursos semióticos? Creo que es este el marco de transformación con que se trabaja principalmente en AcLits, literacidades académicas en el Reino Unido (RU). Ahora, en otros casos donde se está trabajando con AcLits, por ejemplo en Sudáfrica, *transformación* es un término con muchísimo más peso y arraigo político que en el RU, ya que es un marco de transformación de la sociedad. O sea, que hay distintos enfoques dentro de los estudios o

3 Nota de las editoras: Para profundizar sobre el Enfoque de AcLits puede consultarse el capítulo "La escritura académica y la democratización del mundo académico: "desprendimientos" claves para abrir participación y diálogo" de la autora publicado en este volumen y referencias que ella realiza allí a otros escritos, algunos de ellos en español.

las orientaciones de literacidades académicas. Pero yo diría que, principalmente, se entiende la transformación como cuestionar las suposiciones acerca de lo que *debiera* de ser la escritura académica –prácticas retóricas y semióticas que repetimos una y otra vez porque nos exige la institución–, y preguntar, bueno, ¿hay otros recursos lingüísticos semióticos que podrían ser válidos para el trabajo intelectual que se está haciendo?

Fabiana Castagno: –Al escucharte pienso sobre esta idea en Argentina. La noción de transformación se hace presente aquí claramente con relación al rol epistémico de la escritura al posibilitar nuevos aprendizajes y horizontes de significación por parte de los estudiantes. También, en el hecho de comenzar a pensar/ trabajar en la enseñanza y la investigación desde aportes relacionados con la noción de los géneros disciplinares y profesionales. Sin embargo, es un proceso complejo, heterogéneo y dinámico. En el campo de la enseñanza no es fácil abandonar, como bien señalas, formas tradicionales de concebir la escritura que la ligan solo a la evaluación como control y cuyas reglas no terminan de explicitarse y desde las cuales se valida lo escrito en un juego de expectativas recíprocas desencontradas entre profesores y estudiantes. En esta línea, el concepto de prácticas institucionales del misterio que acuñaste en 2001 resulta iluminador para abordar esta arista del problema.

Ahora bien, hay un debate al que convoca AcLits que creemos aún debe profundizarse en torno al valor y legitimación de ciertas prácticas letradas y semióticas por sobre otras que constituyen un reto para las instituciones y los docentes. Ese énfasis puesto por el Enfoque sobre cómo nos vinculamos con los géneros que escribimos, leemos y hablamos y las posibilidades de agencia, de transformación, de recreación –o no– que asumimos ante ellos en el marco de las tramas institucionales son un punto crucial. Es decir, esa relación entre lo dominante, lo marginal/ emergente de la que hablábamos y cómo se les da lugar o no, se validan o no la perspectiva, la agencia, la voz y los saberes e intereses estudiantiles implica un esfuerzo, un ejercicio de valentía, de determinación por parte de las instituciones.

En Latinoamérica, una de las formas en que se ha desarrollado la conversación y la realización de numerosos estudios para abordar esta

problemática ha sido en torno al concepto de *alfabetización académica.* ¿Cuáles serían algunas aproximaciones y distancias entre el enfoque de las *literacidades académicas* y la noción de *alfabetización académica* que se trabaja en nuestra región?

Theresa Lillis: –Bueno, yo creo que los términos *literacidades académicas* y *alfabetización académica* se van cambiando, o mejor dicho matizando, a través de los años y según los contextos. De lo que yo entiendo –según lo que he leído y conversado con colegas de Latinoamérica–, tiene mucho que ver una perspectiva con la otra. Por ejemplo, ya solo con el uso de estas frases el objetivo es hacer visible la brecha que hemos comentado mucho estos días entre lo que entienden los estudiantes sobre cómo tendrían que escribir, y lo que suponen los profesores que saben acerca de cómo escribir según las convenciones. Yo creo que, *alfabetización académica*, es un término/noción que indica una preocupación fundamental por cerrar la brecha, pero quizás una diferencia es que –según lo que tengo entendido– las tradiciones que usan el discurso de alfabetización académica no hacen tanto hincapié como *academic literacies* en una perspectiva crítica, es decir en cuestionar las normas y en buscar otras posibilidades semióticas. También creo que hay una diferencia en lo que se conceptualiza como fenómeno cuando se habla de alfabetización académica. En lo que yo entiendo como el último repaso de Paula Carlino acerca de alfabetización académica, ella le da un sentido ya de un enfoque de enseñar y aprender escritura y lectura, o sea que usa el término no sólo para una orientación hacia la escritura, sino que, dentro de esa frase, de ese enfoque, ya se está enfocando en la enseñanza –que no es igual en las literacidades académicas –. Como ya dije en la tradición de AcLits, *literacidades académicas* indica una orientación hacia la escritura- en cuanto a epistemología e ideología. No incluye la pedagogía –más bien se suele hablar acerca de las implicaciones de una orientación de literacidades académicas para la pedagogía– o sea como un fenómeno aparte. Es decir que lo que veo son matices distintos, pero se tiene mucho en común en las preocupaciones, en hacer hincapié en que es la responsabilidad de la institución, no solo del estudiante o la estudiante, aprender a escribir en la universidad.

Fabiana Castagno: –En tu planteo resulta muy interesante cómo incorporás la idea de matices y de dinamicidad para comprender estos fenómenos y para pensar ambas perspectivas. El concepto de alfabetización académica ha tenido, tanto en su génesis como en su desarrollo posterior, un énfasis hacia la pedagogía, tal como mencionas. También, ha contribuido a generar un campo de estudios en el que dicha noción se ha diversificado y en ese proceso ha contribuido a enriquecer el entendimiento del problema. Del mismo modo, observamos cómo se han hecho esfuerzos desde el enfoque de AcLits para pensar y socializar derivaciones y experiencias al campo de la enseñanza de la escritura en términos de inclusión y participación. En este sentido, escribiste un texto muy interesante que fue publicado a fines de 2021, en el que buscás ser consecuente con la epistemología del enfoque, y formulás un conjunto de principios relacionados con esa noción de transformación y de criticidad como así también con la de heurística y de diálogo para su aporte al trabajo en el aula.

En esta línea es de interés de la RAILEES realizar aportes y reflexiones al campo de la enseñanza, por lo que surge la siguiente pregunta: ¿qué cuestiones deberían considerarse en la formación de docentes desde la perspectiva de AcLits?

Theresa Lillis: –Sí, bueno, supongamos que, en general, sea en la formación de docentes, que sea trabajando con profesores de distintas disciplinas. Supongo que lo primero sería intentar hacer visible el papel que tiene la escritura en esa asignatura, esa disciplina, esa clase. Hacerla visible y luego hacer preguntas acerca de la función que puede tener el escribir en cada contexto, cada momento, ¿no? Pues ¿qué función tiene usar la escritura? ¿Qué es lo que entiende el profesor que está usando? ¿Qué es lo que espera del estudiante? Y una pregunta más amplia, ¿hasta qué punto se hace explícito el papel de la escritura –y el lenguaje en general– en el aprendizaje? Para muchos profesores, el escribir/la escritura es omnipresente y a la vez invisible. Invisible en el sentido que se da por sentada su presencia en la enseñanza –y especialmente en la evaluación– pero no se debate el propósito de esa presencia –su función intelectual ética, epistémica–. En términos generales, yo creo que hacer visible la escritura

es la tarea, y seguirá siendo la tarea. Y luego, lo que sabemos es que en cada contexto, si estuviésemos tú y yo trabajando con alguien, nos enfocaríamos en cosas específicas según el objetivo de esa clase o esa disciplina. Pero lo principal es hacerlo visible, porque si no se hace visible, no se puede explorar ni cuestionar.

Fabiana Castagno: –Quienes conformamos la RAILEES coincidimos en la necesidad/la importancia de hacer visible la escritura para poder operar sobre ella. También en lo difícil que resulta por su omnipresencia de acuerdo con lo que señalas. Es un verdadero reto. Por un lado, es complejo porque supone cuestionar y esta operación implica hacerse cargo de eso que uno comienza a ver de otro modo. Por otro, su potencia radica en la posibilidad de trabajar/transformar su significación, su valor. Un punto que percibimos como crucial, en el hecho de visibilizar la escritura, es volver a reflexionar sobre ella, poner el foco en el par escribir-escritor tal como postula el enfoque. En esa dirección, pensarnos y hacernos visibles como escritores en el contexto disciplinar y áulico específicos en los que desarrollamos nuestra labor se torna central. En la RAILEES sostenemos que ese ejercicio de pensamiento siempre es con otros, es colectivo. Ese es justamente uno de los propósitos de los espacios que generamos en la red: pensarnos juntos, producir saberes y acciones colaborativamente en el campo de la docencia, la extensión y la investigación.

Entonces, si volvemos al interés de la red de compartir aportes y reflexiones sobre la enseñanza, ¿qué se juega en la escritura de los estudiantes y cuál sería nuestra responsabilidad como profesores con relación a esa escritura que solicitamos, y qué importancia crees que tiene?

Theresa Lillis: –Bueno, lo que sí sabemos, lo llevamos hablando estos días, es que la escritura sigue siendo clave para la participación en la universidad y en el mundo académico. Entonces, como profesores, es decir todos los profesores de universidad, no solo los que tengan responsabilidad específica para facilitar el desarrollo de la escritura, es nuestra responsabilidad enseñar las convenciones de la escritura académica que suponemos que los estudiantes debieran de utilizar. Podemos hablar de cómo enseñar, pero enseñar y hacer lugar para enfocarnos en la escritura es una responsabilidad individual diría, y de la institución. Y, luego, si

la escritura es clave pero no hacemos mucho caso a la escritura y trabajamos con la idea de que los estudiantes ya debieran saberlo, pues fácilmente ya nos metemos en este marco de déficit, en vez de verlo como parte del trabajo que todos tenemos como parte de todo. El marco de déficit es lo que todos habremos oído en los pasillos –que los estudiantes no saben escribir, que no saben hacer citas, etc.–. Pero este marco de déficit no sirve a nadie y, desde luego, no sirve al estudiante. Y como sabemos por estudios acerca de la experiencia estudiantil, lo pueden pasar muy mal, hasta cuestionar su derecho de estar en la universidad, su derecho de aprender. Este marco de déficit hacia el lenguaje y la escritura tiene consecuencias muy grandes que son difíciles de medir porque es difícil separar cada elemento de la experiencia en la universidad. Pero sí sabemos que hay una relación muy fuerte entre el lenguaje, la escritura, el individuo. Y, si excluimos la posibilidad de enfocarnos en la escritura de una manera productiva –que incluye una preocupación por los intereses de los estudiantes– en vez de déficit, muchas veces les estamos si no activamente excluyendo, pues no facilitando su participación plena en la universidad.

Fabiana Castagno: –Aquí indicas percepciones muy importantes de tu parte en relación con la identidad ¿Cómo, en ese vínculo entre escritura e individuos –o entre texto y escritor–, se juega la identidad?

Theresa Lillis: –Sí, esa relación también es una de las dimensiones escondidas. O sea que un estudiante puede sentirse incómodo. Pero como se suele tratar el lenguaje, el lenguaje escrito como algo transparente, separado de uno, esa *incomodidad* ya no forma parte de la reflexión, de lo que está pasando. Pero creo que habría que considerar con mucho cuidado la naturaleza de esa incomodidad: ¿se siente uno incómodo porque se está usando un discurso igual, distinto, nuevo, pero que quizás llegue a incorporar a su discurso –*a hacerlo suyo*, en términos de Bajtín–? O ¿esa incomodidad surge de una preocupación más fundamental, de que es un discurso que uno no quiere usar porque tiene *sabor* –otra noción de Bajtín– con que uno no quiere asociarse? Estas cuestiones debieran formar parte de la pedagogía, y de nuestras trayectorias intelectuales –no separadas, es decir que cuestiones de lenguaje, sea escrito u oral, y que incluye aspectos de idioma, modalidad, registro, género, entre otros–.

Fabiana Castagno: –¿Qué recomendaciones harías a un profesor o una profesora disciplinar y, también a quienes trabajan en la formación para la escritura profesional, para favorecer la inclusión de los estudiantes?

Theresa Lillis. –Bueno, es un poco lo que ya llevamos hablando. Primero hay que intentar visibilizar la escritura. Ahora, los y las que llevamos muchos años trabajando en esto nos resulta igual más fácil ver dónde figura la escritura. Y, entonces, para un docente que no está acostumbrado a hacerlo, está bien trabajar con alguien que lleva pensando en esto muchos años, y trabajar juntos considerando preguntas como: "pero mira, parece que aquí estás usando la escritura para tal cosa, ¿ese es el objetivo? O, no veo muy clara la función de la escritura aquí, ¿por qué la estás usando/invitando/imponiendo justo aquí? o ¿por qué quieres que escriban los estudiantes en tal género? ¿Qué valor intelectual o pedagógico tiene?".

Sé que puede ser difícil, si no estás acostumbrado o acostumbrada a literalmente *ver* la escritura. Entonces, con la ayuda de otras personas que sí están acostumbradas, yo creo que eso puede ser muy útil. Una vez que yo creo que se empieza a ver la escritura y a hacer preguntas se va viendo y cuestionando cada vez más. Entonces, para una profesora de disciplina, cualquier disciplina o de hecho profesión, si hay alguien en la organización, en el departamento con quien podría trabajar un poco, yo creo que eso ayudaría mucho. Y creo que esto es fundamental para empezar a tomar la escritura en serio, como recurso epistémico y ético. Lo estoy viendo muchísimo en un proyecto acerca de la escritura profesional de los asistentes sociales –empezamos por hablar de una dimensión de la escritura y siempre nos lleva a considerar más dimensiones–.

Fabiana Castagno: –De acuerdo a lo que venimos conversando, habría un vínculo entre visibilizar y reflexionar, ¿podrías ampliar un poco esa idea?

Theresa Lillis: –Sí, sí, porque una vez que haces visible la escritura, se transforma en objeto de reflexión. Si algo no es visible, pues, no se hacen preguntas acerca de ello. Por ejemplo, en la universidad, si siempre se ha hecho cierto tipo de consigna que tiene como una función *obvia*, y se sigue manteniendo ya solo por inercia; pero una vez dices "¿y por qué se hace este tipo de consigna en este momento?", allí se hace más visible la

escritura con la posibilidad de abrir discusión acerca de los por qués y los cómos. Y como ya dije, creo que una vez que se abre espacio para hablar, hay mucho interés. En cuanto a géneros hay muchas preguntas que se pueden hacer. Por ejemplo, en cursos académico-profesionales –como es la asistencia social– habría que debatir el valor de enseñar solamente –o principalmente– el género de *ensayo académico* en vez de informes profesionales que retóricamente son muy complejos. Y también un punto muy importante –como hemos hablado estos días– de que lo de aprender a escribir no pasa en un momento, sino es de toda la vida. La escritura es parte de nuestras trayectorias de por vida y entonces visibilizar y reflexionar son prácticas cruciales –así podemos ser participantes más activos–.

Fabiana Castagno: –Desde la perspectiva de AcLits ¿cómo se visualiza la posibilidad de trabajar en los diseños curriculares, en los diseños de carrera? ¿Qué recomendaciones harías y cuál sería tu perspectiva con relación a otros dispositivos institucionales como los centros y programas de escritura u otras formas que han adquirido, es decir, no solo en el nivel del aula?

Theresa Lillis: –Sí, sí, bueno, como llevamos hablando, la primera tarea es visibilizar la escritura y, luego, según distintos contextos institucionales se negocian distintas maneras de hacerlo. Ahora, como perspectiva ideal sería –yo creo– siempre trabajar dentro de las disciplinas, porque así siempre se está trabajando el lenguaje de la escritura como parte del conocimiento, y no estamos trabajando el lenguaje aquí y el conocimiento allá, ¿no? Entonces, yo creo que esa es la posición ideal. Y eso quiere decir a nivel de diseño, que siempre habría, por ejemplo, cuando se está haciendo un plan de estudios, como un marco que se podía ofrecer para que todo el mundo tenga que hacer caso o reflexionar. En términos muy prácticos, se podría imaginar, pues diez preguntas acerca de cómo se está incorporando la escritura y la evaluación de la escritura o lectura, según los intereses, en cada asignatura, cada disciplina. Eso sería lo ideal, que la escritura figure, siempre, como parte de los procesos de conocimientos disciplinares.

Ahora, hay distintas razones por las cuales cada institución acaba teniendo o no teniendo como un espacio institucional para la escritura. El modelo de *writing centres*, centros de escritura, pues es muy fuerte en

Estados Unidos que se está expandiendo bastante por otros lados. Yo creo que son importantes para visibilizar la escritura y el trabajo de la gente que está trabajando con ella. Pero creo que un problema con cualquier espacio separado es que luego viene a ser como, pues, el único espacio institucional donde se trabaja la escritura –el típico comentario de que "son ellos los que trabajan con problemas de escritura"–. Un ejemplo de un centro de escritura que me parece muy interesante es el que ha llevado adelante Sally Mitchell en la Universidad en Londres desde hace mucho, que está muy vinculado a las disciplinas y hay muchísimo trabajo de colaboración. Ese me parece un modelo de *centro* muy interesante...

Fabiana Castagno: –Por último, para cerrar esta conversación, ¿qué reflexiones podrías compartir acerca de los vínculos entre escritura y tecnologías?

Theresa Lillis: –La escritura misma es una tecnología que luego conlleva el uso de distintas tecnologías específicas –ya sea papel, ya sean distintos tipos de software o plataformas–; hay gente que ha estado trabajando en esto, en las *literacidades académicas*, en relación a literacidades digitales o a IA –y un interés fuerte ha sido en la relación de tales prácticas cotidianas con prácticas académicas o intelectuales–. Un ejemplo muy típico de déficit desde este marco de literacidades digitales es que a menudo se quejan de que los estudiantes no leen, no escriben, pero estos estudios demuestran que están leyendo, escribiendo todo el día, con distintas plataformas, entonces es importante entender las prácticas, estudiar estas prácticas y su relación con la creación de conocimientos y posibilidades de ser. Otra cosa distinta es luego decidir las implicaciones, por ejemplo, yo sé que en mi universidad o en distintas universidades han dicho "bueno, como ya se están usando mucho las redes sociales, vamos a importar esa estructura dentro de la enseñanza formal", pero no funciona porque tiene otro objetivo desde la perspectiva de los estudiantes ¿no? Entonces entender, y explorar, la escritura como tecnología específica de la comunicación y representación de saberes conlleva explorar todos los recursos tecnológicos que se usan –y para qué– para entender este mundo de la lectura y la escritura en que vivimos.