



De trayectorias, procesos y participaciones

Recorridos investigativos sobre grupos de escritura

Laura Violeta Colombo*

Resumen

En este capítulo analizo retrospectivamente, a través de la narración, mi experiencia investigativa con grupos de escritura. Este recorrido, de más de una década, deja entrever cómo las trayectorias e intereses personales se entrelazan con procesos formativos e investigativos y también realza el papel clave que juegan las participaciones y colaboraciones con otros en el ámbito académico. Además de ofrecer una articulación entre teoría y práctica mediante la puesta en escena de un recorrido personal, este trabajo pretende echar luz sobre diferentes posicionamientos y conceptos que se han venido instaurando en el campo de la escritura académica.

Palabras claves: investigación, reflexión, escritura académica, círculos de escritura

Summary

In this chapter, I retrospectively analyze, through narration, my research experience with writing groups. This journey of more than a decade shows how personal trajectories and interests are intertwined with training and research processes and also highlights the key role played

* Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) - Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Desde hace dos décadas investiga la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en primera y segunda lengua en el posgrado, tomando aportes de teorías socioculturales y estudios de literacidad. Docente del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y de ISP "Joaquín V. González".

Correo electrónico: laura.colombo@conicet.gov.ar

by participation and collaboration with others in the academic field. In addition to offering an articulation between theory and practice through the staging of a personal journey, this work aims to shed light on different positions and concepts that have been established in the field of academic writing.

Keywords: research, reflection, academic writing, writing circles

Resumo

Neste capítulo, analiso retrospectivamente, por meio de narrativa, minha experiência de pesquisa com grupos de escrita. Essa jornada, que abrange mais de uma década, revela como as trajetórias e os interesses pessoais estão entrelaçados com os processos formativos e de pesquisa e também destaca o papel fundamental da participação e da colaboração com outras pessoas no meio acadêmico. Além de oferecer uma articulação entre a teoria e a prática por meio da encenação de uma jornada pessoal, este trabalho visa a esclarecer diferentes posições e conceitos estabelecidos no campo da redação acadêmica.

Palavras chave: pesquisa, reflexão, redação acadêmica, círculos de redação

Introducción

En este capítulo analizo retrospectivamente, a través de la narración, mi experiencia investigativa con grupos de escritura; es decir, con comunidades de escritores que se reúnen en persona o virtualmente para compartir con otros: tareas de producción, revisión, o seguimiento de proyectos de escritura. Este recorrido, de más de una década de indagar estos grupos como dispositivos didácticos orientados al aprendizaje de las prácticas letradas relacionadas con la tesis y las publicaciones científicas, deja entrever cómo las trayectorias e intereses personales se entrelazan con procesos formativos e investigativos y también realza el papel clave que juegan las participaciones y colaboraciones con otros en el ámbito académico. Además de ofrecer una articulación entre teoría y práctica mediante la puesta en escena de un recorrido personal, este trabajo pretende

echar luz sobre el aspecto colegiado y colectivo de la tarea de investigar y el rol fundamental que juegan los otros en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica.

De intereses, trayectorias e identidades

Desde que tengo memoria, me gusta escribir. Tengo una colección de diarios íntimos de cuando era pequeña y siempre he tenido un cuadernito dando vueltas donde garabateo estados de ánimo y otras yerbas. En el ámbito académico, también me llevé bien con las letras; pero, con el tiempo, la relación fue adquiriendo diferentes matices. Durante mis estudios universitarios, siempre era la que se sentaba en la computadora a redactar cuando trabajábamos en grupo; y me gustaba.

En el 2003, ya recibida de maestra de educación primaria, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación; obtuve una beca para realizar una maestría en Comunicación Intercultural en Estados Unidos. Allí, mi relación con la escritura académica comenzó a complejizarse. Tenía que escribir en una lengua que no sentía como propia (inglés) y producir géneros discursivos que eran nuevos para mí. Lo primero que me pidieron fue un *reaction paper*¹ y yo: ¡ni idea!. En simultáneo, me acostumbraba a navegar en un nuevo entorno institucional y una nueva cultura (en Colombo, 2014, narro esta experiencia en detalle). Gran desafío.

Si bien a la hora de escribir mi tesis doctoral ya estaba un poco más cómoda en el entorno académico estadounidense, los retos no fueron pocos. Uno pensaría que a esta altura ya se habría puesto un moño a la historia y listo. Pero no. Nuevamente me encontré negociando mi identidad como escritora académica (Savva & Nygaard, 2021). Como plantea Casanave (2019); si bien algunas prácticas letradas se vuelven un poco más fáciles de ejercer, siempre seguimos –y es deseable que así sea– encarando nuevos desafíos. Es que nuestra relación con la escritura es algo dinámico; no solo porque nosotros cambiamos, sino porque el ejercicio de las prácticas letradas no es una habilidad general que se aprende de una vez y para siempre (Russell, 1995). Seguimos aprendiendo cómo hacerlo a lo largo de nuestra vida (Bazerman, 2013; McAlpine & Boz, 2023).

1 Un *reaction paper*, según aprendí, es un ensayo breve donde uno resume y da su propia opinión sobre algún material de lectura.

Las teorías sobre el aprendizaje que más me han convencido a lo largo de mi historia personal e investigativa son las socioculturales. Más allá de las variaciones que uno puede encontrar entre diferentes autores² la mayoría acuerda con que los seres humanos aprendemos con otros y que el lenguaje constituye la principal herramienta mediacional que permite esto. A la hora de pensar en la escritura científico-académica, estas asunciones se vuelven aún más significativas; no solo porque la ciencia es y se construye gracias al discurso (Latour, 2010), sino porque la escritura es una de las principales formas en la que los científicos también nos forjamos a nosotros mismos como tales.

En definitiva, lejos de alejarme de la escritura, cada uno de los hitos y desafíos que he venido –y sigo– enfrentando en cuanto al ejercicio de las prácticas letradas en el ámbito académico han ido –y continúan– abriendo nuevos intersticios, perspectivas, vivencias que influyen en mi forma de conceptualizar, vivenciar e indagar la escritura académica, así como su enseñanza y aprendizaje. En este escrito, es mi intención invitarles a curiosear algunos de los tantos recorridos que pueden dar lugar a investigar la escritura a fin de develar las muchas veces invisibilizadas conexiones entre quienes somos, lo que investigamos y el aporte insoslayable de las relaciones con otros, sin las cuales sería imposible hacer ciencia.

De fines y principios o cómo una investigación lleva a otra

Después de haber indagado cuestiones de escritura académica en segunda lengua en mis tesis de maestría y doctorado, en el 2012 –beca posdoctoral de repatriación del CONICET mediante– comencé a investigar el rol de las relaciones sociales en la escritura de las tesis de posgrado. Encontré que las relaciones sociales de los tesisistas facilitaban acceso a determinados tipos de ayudas para finalizar las tesis. Una de las ayudas más mencionadas fue los “lectores-prueba” –esas personas con quienes compartían borradores o textos intermedios–. Según los participantes, ayudaban no solo a mejorar los textos, sino también la investigación en sí y a ellos mismos como escritores (Colombo, 2013, 2014, 2015a). Sin embargo, el acceso a

2 Sin desconocer los debates actuales sobre el lenguaje inclusivo, a los fines de lograr una lectura más fluida utilizaré el masculino gramatical para referirme a los colectivos mixtos como en el caso de los y las autores.

estos lectores prueba que no siempre es facilitado por el ámbito académico (Colombo, 2018).

Ahora bien, si partimos de la idea de que el ejercicio de las prácticas letradas se aprende en forma gradual y situada (Colombo, 2012) y no de una vez y para siempre; que al escribir la tesis de posgrado indefectiblemente se trabaja con borradores sucesivos y que recibir retroalimentación no solo de quien dirige nuestra tesis resulta beneficioso (Inouye & McAlpine, 2019); ¿qué podría hacerse para propiciar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica-científica? En este sentido, los grupos de escritura parecieron constituir una buena alternativa para dar respuesta a esta pregunta. Y, precisamente, este es el dispositivo didáctico que vengo investigando desde hace poco más de una década. A continuación, presento cuatro recorridos que, tanto en forma consecutiva como simultánea, han ido transformando mi identidad como investigadora y mi propio recorrido investigativo gracias a las interacciones con otros.

Primer recorrido: aprender a participar y coordinar

En el año 2012, luego de haber revisado la literatura sobre el tema, comencé a implementar los primeros grupos de escritura basados en tareas de revisión al interior del equipo de investigación al cual pertenecía como becaria posdoctoral del Conicet. En estos dos grupos (con tres becarios doctorales en cada uno), los participantes se intercambiaban borradores de escritos relacionados con su tesis para recibir comentarios que permitieran mejorar el escrito. Los becarios tenían experiencia previa en cuanto a dar y recibir retroalimentación, ya que contaban como antecedente la dinámica de trabajo específica al interior de nuestro equipo de investigación. Gran parte de las reuniones se dedicaban a comentar borradores.

En Colombo (2013), detallo las diferencias entre las actividades de revisión que se llevaban al interior del equipo de investigación y las que se daban al interior de los grupos de escritura, y describo cómo funcionaron estos últimos. Varias cuestiones ya habían sido definidas previamente con la directora del equipo de investigación en relación con cómo implementar los grupos. En primer lugar, mi experiencia como capacitadora de tutores de escritura de posgrado en Estados Unidos indicaba que era conveniente que quien fuera a comentar un texto largo y complejo pudiera hacerlo con tranquilidad y luego se encontrara con el autor. Además,

definimos que los grupos fueran de 3 integrantes a fin de poder recibir re-
troalimentación de más de una persona, pero sin que quien presentara su
texto se sintiera abrumado por recibir muchos comentarios. Las reunio-
nes serían cada 15 días. Descontando lo anterior, el resto de las decisiones
sobre cómo funcionarían los grupos fueron tomadas de manera conjunta
con los integrantes. Como coordinadora, llevé a la primera reunión un
documento con una serie de cuestiones a ser definidas para dar funcio-
namiento a ambos grupos. Elaboré este material en base a mi experiencia
y lo que había encontrado en la literatura sobre grupos de escritura (en
Colombo, 2015b, por ejemplo, marco similitudes entre aquello reportado
por la literatura y lo que sucedió en nuestro grupo). Lejos de imponer
cómo debieran hacerse las cosas, primero comenté a los participantes lo
que había aprendido sobre este tipo de iniciativa y luego pedí que tomá-
ramos juntos las decisiones operativas (por ejemplo, si se trabajaría en
computadora o en papel, la duración de las reuniones, etc.).

Además, decidimos que yo actuaría como coordinadora, pero también
sería una integrante y participaría primero en un grupo y luego en otro.
Esto me benefició, ya que pude comentar y presentar textos para que me
comenten y así nutrirme de la visión de los demás. De hecho, creo que
mi condición de recién llegada a la Argentina (me había repatriado un
año antes) y mi constante mención de que debía “re-aprender a escribir
en español” contribuyeron a correr ese velo de jerarquía que se había de-
positado en mí como coordinadora de los grupos de escritura. En mi opi-
nión, la toma de decisiones conjunta y mi participación en ambos grupos
ayudaron a horizontalizar las relaciones, cuestión clave para construir un
espacio seguro donde aprender —mediante su ejercicio con otros— las
prácticas letradas relacionadas con la investigación (Álvarez & Colombo,
2021; Haas, De Soete, & Ulstein, 2020; Wilmot & McKenna, 2018).

De hecho, ya hacia fines de los 90, Canagarajah (1997) llevaba al cam-
po de los estudios de escritura en segunda lengua el concepto de casas
seguras o *safe houses* de Mary Louise Pratt. Este concepto precisamente
alude a esos espacios sociales e intelectuales donde las relaciones entre
los miembros de los grupos se dan en forma horizontal y existe un alto
grado de confianza y entendimiento compartido que brinda una sensación
de confort. Los grupos de escritura, al parecer, propiciaban eso: un lugar
seguro donde los intercambios sobre los textos se daban en una suerte de
intimidad construida gracias a la confianza entre pares. Estos espacios,

de hecho, pueden ser vitales a la hora de navegar el ámbito académico (Doody, McDonnell, Reid, & Marshall, 2017; Subedi, Sharma, & Bista, 2022) que no está libre de luchas de poder y por ello, en menor o mayor grado, genera situaciones de opresión que se vuelven más riesgosas para quienes cuentan con menos experiencia. Mirando hacia atrás, rescato de esta primera ronda de puesta en funcionamiento de grupos de escritura la labor conjunta con mis compañeros de equipo de investigación. No solo porque sin su participación no hubieran existido los grupos; sino porque gracias a las propuestas, reflexiones y devoluciones compartidas con ellos, comencé a aprender sobre este tipo de iniciativas.

A principios de 2015, visité algunas colegas en una universidad española con las que informalmente compartí mi interés investigativo en los grupos de escritura y me marcaron algo que, hasta ese momento, no había tenido en cuenta: mi intención era indagar un dispositivo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica al interior de un grupo de investigación enfocado precisamente en lo que iba a estudiar. De acuerdo con estas colegas, los participantes con los que había trabajado estaban muy involucrados y conscientes de la importancia de la escritura en la investigación y esto podía hacer “ruido” a la hora de evaluar si el dispositivo funcionaba o no. Fue así que me embarqué a inaugurar otros grupos de escritura que funcionaran por fuera de nuestro equipo de investigación. Así, gracias a intercambios con otras investigadoras que compartían el interés por la enseñanza de la escritura académica, pero usaban otros marcos teóricos y estaban inmersas en un sistema educativo y científico diferente, comenzó el recorrido que comparto en la siguiente sección.

Segundo recorrido: aprender a coordinar y a desaparecer

En el 2015, mi intención de estudiar los grupos de escritura estaba completamente instalada y ya había sido plasmada en la propuesta de investigación que presenté ante el Conicet con la intención de entrar a carrera de investigador³. Por tanto, la idea era conformar nuevos grupos de escritura para poder continuar estudiando el funcionamiento de este dispositivo di-

3 Consultar <https://www.conicet.gov.ar/investigador/> para una explicación detallada de lo que es la carrera de investigador.

dáctico. Pero en este nuevo recorrido, la idea era que quienes participaran de los grupos no compartieran director o directora de tesis y que, preferiblemente, pertenecieran a diferentes programas de posgrado y equipos de investigación.

Para conformar los nuevos grupos, contacté a ex alumnos de un taller de escritura doctoral que había dictado con mi directora de beca durante la segunda parte del 2013 y la primera mitad del 2014. Decidí invitarlos porque, luego de un año de trabajo con ellos, sabía que podían “comentar, no corregir” los textos que los compañeros presentaran en los grupos de escritura. La frase que acabo de entrecomillar es la manera informal en la cual he venido llamando a la forma específica de comentar textos que fomentamos al interior de los grupos de escritura. “Comentar, no corregir”, entonces, es una suerte de apodo para el encuadre de trabajo que en un principio propuse desde mi lugar de docente, pedagoga e investigadora de la escritura y que luego se fue enriqueciendo.

En aquel entonces comencé apoyándome teóricamente, por un lado, en los postulados de las teorías socioculturales sobre el aprendizaje (e.g., Lave & Wenger, 1991; Wertsch, 1985; 1991) y, por el otro, en los años de lecturas de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el posgrado (Casanave, 2002; Prior, 1998; Russell, 2013, entre tantos). Todas estas ideas, obvio, entraban en diálogo con aquello que me atravesaba y me había atravesado en mi historia de vida. Sobre todo, como ya mencioné, en cuanto a mis recientes experiencias como formadora de tutores de escritura y docentes de español como segunda lengua en Estados Unidos, y como participante de un equipo de investigación en Argentina donde durante las reuniones se dedicaba gran parte del tiempo al comentario de borradores.

En definitiva, como los ex alumnos ya habían transitado determinadas formas de dar y recibir comentarios en el marco del taller doctoral, solamente precisaba acordar cuestiones operativas para poner en funcionamiento los grupos. Así, en abril de 2015 me reuní en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, mi lugar de trabajo como investigadora del Conicet, con quienes estaban interesados y dimos inicio a tres grupos de escritura; cada uno conformado por tres o cuatro doctorandos que provenían de diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades (Educación, Historia, Psicología, Filosofía, Sociología). A diferencia de los primeros grupos, los participantes pertenecían a equipos

de investigación diferentes, no tenían el mismo director de tesis, estaban inscriptos en programas doctorales variados y su participación en los grupos de escritura no fue demandada por sus directores sino voluntaria.

El trabajo de los grupos estuvo enmarcado por tres encuentros presenciales (incluyendo el de abril que menciono en el anterior párrafo) con todos los participantes. Durante el primero, definimos de manera conjunta la configuración de cada grupo y discutimos cuestiones organizativas (por ejemplo, frecuencia, días y horarios de los encuentros, así como formato y tiempos de entrega de borradores). Durante el segundo y el tercer encuentro, primero sostuvimos una plenaria donde en forma colectiva acordamos pautas de trabajo y compartimos diferentes estrategias para avanzar con la escritura de textos académico-científicos; y luego, cada grupo sostuvo una sesión de trabajo. Tras esos tres encuentros iniciales con todos los miembros, cada grupo de escritura comenzó a trabajar en forma más independiente: se reunían cuándo y dónde ellos acordaban y audiogrababan las sesiones de trabajo. Yo estaba “copiada” en los intercambios vía email por lo que me mantenía al tanto de las actividades del grupo e intercedía a pedido de ellos o si notaba que había pasado mucho tiempo desde la última reunión.

Durante las primeras semanas, además de los intercambios de correo electrónico al interior de cada grupo, mantuvimos entre todos intercambios vía correo electrónico donde sostuvimos charlas acerca de nuestros hábitos escriturales y las maneras en las que manejábamos nuestros procesos de escritura. De hecho, estas eran conversaciones que yo solía sostener cara a cara en las clases de nivel de grado donde implementaba la revisión entre pares (Colombo, 2016, 2017). En este caso, creo que ayudaron a que se conforme una suerte de microcomunidad de práctica académica (Álvarez & Difabio de Anglat, 2021) donde aprendíamos sobre nuestros propios procesos de escritura gracias al intercambio con otros. A la vez, creo que también ayudó a que los participantes de los grupos de escritura se comenzaran a reconocer a sí mismos como escritores, ya que en estos intercambios de correos electrónicos compartíamos aquello que hacíamos cuando escribimos. Luego de un par de semanas, tan solo me remití a contestar aquellos correos electrónicos que tenían consultas dirigidas a mí, tales como preguntas con respecto al estilo APA. Al responder estas consultas, copiaba a todos los participantes de todos los grupos por si acaso les fuera útil la información.

Así, de mi primera experiencia con los grupos de escritura donde no solo había sido coordinadora sino también participante; pasé a solo ser coordinadora con la intención de “desaparecer”. Esta intención estaba ligada al objetivo que los grupos de escritura constituyeran espacios de colaboración entre pares y yo pensaba que mi presencia, —sobre todo por el hecho de haber sido su profesora— podía interferir en la horizontalización del espacio de trabajo. Además, mi idea era que, si el grupo no me necesitaba, eso implicaba que había ganado autonomía. Si bien seguía en contacto con ellos ya que estaba incluida en los intercambios de correo electrónico previos a las reuniones cara a cara, jamás respondía a no ser que algún participante explícitamente pidiera mi intervención. Mi contacto con ellos, entonces, se daba principalmente con base en la recolección de datos y, obviamente, todos estaban enterados de los objetivos de la investigación y habían dado su consentimiento informado.

Ahora bien, para investigar los grupos de escritura, no solo había que ponerlos en funcionamiento, sino también analizarlos. Por tanto, además de las actividades de coordinación, de recolección de documentación y audiograbaciones de las sesiones de trabajo de cada grupo; diseñé e implementé cuestionarios electrónicos autoadministrados y entrevistas tanto individuales como grupales en profundidad. Todo esto con la intención de analizar el punto de vista de los participantes con respecto al funcionamiento de los grupos de escritura. Como compartía siempre con ellos, la intención era ir mejorando el dispositivo a partir de lo que ellos planteaban.

Un ejemplo de esto es cómo el anteriormente mencionado “comentar, no corregir” de los grupos de escritura fue mutando con el paso del tiempo. Este cambio no solo se debió a mis propias transformaciones personales, sino también porque a medida que los grupos seguían funcionando y nos íbamos organizando de diferente manera, íbamos aprendiendo todos. De hecho, una de las preguntas de las entrevistas en profundidad era (y sigue siendo) “¿Qué tres consejos darías a quien va a comentar un texto en el grupo de escritura?” y “¿Qué tres consejos darías a alguien a quien le van a comentar un texto en el grupo de escritura?”. Las respuestas a estos interrogantes indican aquello de la propuesta que los participantes han hecho propio y también permiten identificar determinadas formas de hacer que les han sido de utilidad. De hecho, las respuestas de los participantes ter-

minan siendo parte de la formación inicial que brindamos a quienes están interesados en ser parte de un grupo de escritura.

Por ende, en el “comentar, no corregir” se resume todo ese saber hacer colectivo que fuimos desarrollando a través del paso del tiempo y de la experiencia con respecto a cómo comentar y recibir comentarios en los grupos. Y con esto, mi intención no es explicar en detalle cómo enseñamos a dar y recibir comentarios; sino resaltar que el taller que damos actualmente para dar inicio a los grupos de escritura (tanto aquellos que siguen funcionando en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación como otros que hemos implementado en modalidad virtual) no es fruto de una sola persona, sino de muchas. Todo esto, creo, es gracias al aspecto colegiado de la construcción de conocimiento que permite la colaboración con otros en ámbitos donde se alientan relaciones de horizontalidad que den lugar a las voces y perspectivas de todos.

Tercer recorrido: aprender a coordinar a y de quienes coordinan

Durante el 2018, reconfiguramos los grupos de escritura que habíamos inaugurado en el 2015 y de los cuales yo era la coordinadora. Dos de estos grupos habían dejado de funcionar y, con quienes seguían participando, decidimos inaugurar 6 nuevos grupos de escritura, ya que había bastante gente interesada en sumarse a la propuesta. Sin embargo, esta vez, propuse que los nuevos grupos fueran coordinados por quienes habían sido integrantes y yo actuaría como asesora o coordinadora general.

La intervención pedagógica que antecedió la puesta en funcionamiento de estos nuevos grupos difirió de las dos anteriores, sobre todo en cuanto a duración. En vez de tener un espacio sostenido por varios meses para aprender la tarea de comentar y recibir comentarios de borradores; los participantes aprendieron esta práctica en un taller de 4 horas, que ofrecí como coordinadora general, y luego fueron acompañados por sus coordinadores. Por ende, al conformar los grupos nos cercioramos de que siempre hubiera alguien que ya había participado con anterioridad para que ayudara a los nuevos integrantes a apropiarse de la dinámica de funcionamiento. Nuevamente, mi intención era “desaparecer” para que aquellas personas, que habían comenzado a coordinar los grupos, pudieran empoderarse. Por tanto, subsecuentemente también, delegué el dictado del taller y fue ofrecido de manera virtual (modalidad instaurada en

el 2020 en el marco de la pandemia y que luego se sostuvo) por una de las coordinadoras.

De manera similar que en los dos primeros recorridos, aprendí de los participantes. En este tercer recorrido, además, comencé a aprender de los coordinadores. En primer lugar, para poder asesorar a quienes iban a coordinar los grupos de escritura tuve que visitar mis prácticas. En forma similar a como fuimos aprendiendo a iniciar y sostener el trabajo de los grupos de escritura, ahora me tocaba explorar cómo mejorar las formas de coordinarlos. Si bien ya había comenzado esta exploración gracias a la colaboración con una colega ecuatoriana (la detallo en el siguiente apartado), encontrarme con la necesidad de formar coordinadores me llevó a analizar en más detalle aquello que venía haciendo en mi rol de coordinadora y a reflexionar sobre la propuesta en sí ¿Qué hacía?, ¿cuáles eran mis funciones, mis intenciones, mis supuestos y por qué? En segundo lugar, la idea era replicar aquello que nos venía funcionando; pero, obviamente, las experiencias con los grupos tienen tanto de similares como de cambiantes y siempre, pero siempre, uno encuentra algo para mejorar. En efecto, ni bien comencé a asesorar a quienes iban a coordinar, comencé a aprender de ellos y en forma conjunta modificamos algunas cuestiones: produjimos materiales para organizar no solo la tarea del grupo, sino también la recolección de información; armamos un repositorio de materiales de lectura (artículos sobre escritura de tesis y de artículos científicos, guías de lenguaje inclusivo, etc.) que les habían resultado útiles a los participantes; revisamos la forma en que dábamos los talleres, entre otras modificaciones. En fin, fuimos sistematizando algunos saberes y organizando la tarea en forma más eficiente.

A esta altura, los grupos ya habían empezado a dejar varias huellas escritas. Eran mencionados en los agradecimientos que dedicaban algunos participantes a sus compañeros de grupo de escritura en artículos científicos y tesis. Obviamente, eran los protagonistas principales de mis publicaciones y en el 2020 hasta tuve el placer de realizar dos publicaciones conjuntas con algunos participantes/coordinadores (Colombo, Bruno, & Silva, 2020; Colombo, Iglesias, Kiler, & Saez, 2022). Por último, aparecen mencionados varias veces en un libro publicado recientemente por varios de los participantes de los grupos donde se comparten experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa (Iglesias, 2023). Confieso que terminé de escribir este párrafo esbozando una sonrisa de satisfacción,

porque no hay nada más lindo que sentir que realmente todo el esfuerzo colectivo para sostener los grupos no ha sido en vano; ocho años más tarde siguen dejando huella.

Cuarto recorrido: aprender a asesorar e investigar con otros

Además de aprender a participar, coordinar, desaparecer y formar coordinadores; gracias a mis interacciones y colaboraciones con los participantes de los grupos de escritura, las “conversaciones” cara a cara o diferidas establecidas con investigadores en formación y colegas nacionales e internacionales han sido fundamentales para seguir aprendiendo a implementar e investigar grupos de escritura. En otras palabras, al comienzo de toda investigación, uno necesita establecer conversaciones con otros académicos. Hay que saber qué se ha venido investigando sobre determinado tema para poder diseñar una indagación que realice un aporte al campo o, en otros términos, para poder delimitar claramente el nicho de la investigación propia. Casanave (2002) explica esto como formar parte de las conversaciones del campo disciplinar. Y estas conversaciones, por lo general, se mantienen mediante la lectura y escritura de textos.

El establecimiento de estas interacciones ha sido fundamental para mí como investigadora. Como pasa a la mayoría de los investigadores, al comienzo “conversé” con colegas internacionales mediante la lectura de sus investigaciones y gradualmente estos intercambios se volvieron más personales mediante mi participación en diferentes eventos académicos, proyectos de publicación y proyectos de investigación financiados. Estos intercambios me han permitido poner en perspectiva lo similar y diferente de cada una de las iniciativas con grupos de escritura de las que leí y de aquellas en las que colaboré desde diferentes roles en varios aspectos.

A la par de la implementación de los grupos de escritura que coordinaba en Argentina, en el año 2016, comencé a colaborar con colegas ecuatorianos. Esto me dio la oportunidad de explorar grupos de escritura dirigidos a ayudar a mejorar las prácticas de elaboración y publicación de artículos científicos por parte de profesores investigadores y ayudantes de investigación. En forma similar a lo que narraba en el tercer recorrido, mi rol de asesora me permitió aprender tanto de quien implementaba los grupos como de mi propio rol. A la vez, dado que la persona que implementó los grupos de escritura tenía además la intención de investigar-

los, me encontré también asesorándola en cuanto a cuestiones investigativas. Esta relación con los años fue mutando y, tal como contamos en un capítulo de libro que hemos recientemente enviado a evaluación (Rodas & Colombo, enviado), lo que en un principio nació como una relación colegiada que ha dado como fruto varias publicaciones (e.g., Colombo & Rodas, 2020; Rodas & Colombo, 2021); con el tiempo, terminó forjando una bella amistad.

Luego, en el año 2018, establecí contacto con una colega argentina en un evento académico. Las conversaciones vía correo electrónico devinieron en colaboración investigativa. De publicar juntas un artículo en el 2020, pasé a formar parte del proyecto de investigación que dirigía⁴. Esto me dio la oportunidad de conocer y colaborar con colegas a las cuales respeto muchísimo, así como de comparar los grupos con otro tipo de iniciativas didácticas orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas a nivel de posgrado en el ámbito nacional (Álvarez & Colombo, 2021; Alvarez, et al., 2023; Álvarez, Difabio de Anglat, & Morán, 2023). Por esta época, se comenzó a gestar lo que luego se consolidaría como nuestro equipo de investigación, el PLECDi (<https://grupoplecdi.wixsite.com/sitio>), lugar donde también he forjado hermosas amistades.

Otro aspecto que colaboró con seguir aprendiendo de otros en cuanto a la exploración de los grupos de escritura fue la función de directora de tesis y beca doctoral del Conicet que comencé a cumplir en el año 2021. Si bien había actuado como directora de tesis anteriormente, nunca había trabajado con alguien que indagara específicamente los grupos de escritura. En forma similar a lo que ocurrió con la colega ecuatoriana, dirigir a una investigadora en formación me dio la oportunidad de ocupar un nuevo rol: asesorar la implementación de grupos de escritura virtuales. Con el tiempo; el proyecto de la tesista fue cambiando y de analizar grupos de escritura orientados a la revisión, pasó a coordinar y analizar grupos de escritura concurrente –en Colombo & Morán (2023) explicamos las diferencias entre estos tipos de grupos de escritura–. En el marco de su proyecto de investigación doctoral, organizamos una pasantía interna-

4 PICT 2017 N° 1622 “Prácticas de enseñanza para la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales: estudio de casos múltiples en universidades argentinas” financiado por la Agencia de Promoción Científica y Técnica de Argentina.

cional con un doctorando colombiano que estaba bajo mi supervisión y colaboró con ella.

Establecer esta suerte de red de trabajo entre los tres (pasante, becaria y quien escribe) creo que también fue muy beneficioso; ya que, además de reunirse conmigo, sostenían encuentros de trabajo entre ellos. Además de sentirme afortunada por tener interlocutores interesados en los grupos, el cambio de tema que propuso la becaria –lejos de molestarme– me llenó de orgullo, porque, en mi parecer, esto indicaba que realmente había hecho propio el proyecto investigativo y había comenzado a cultivar una genuina curiosidad por los diferentes matices con que se podía implementar el dispositivo. Hace poco me escuché diciéndole a la becaria que dirijo “es que nuestro tema nos apasiona” con la voz un poco quebrada de la emoción porque –a riesgo de sonar petulante–, ¡qué lindo contagiar y alimentar con otros las ganas de investigar!

Asimismo, y como no hay mal que por bien no venga, la virtualización de la mayoría de las actividades académico-investigativas debido a la pandemia por Covid-19 me brindó acceso a eventos internacionales a los que no hubiera podido asistir en forma presencial por falta de fondos. Esto me permitió establecer lazos con colegas con quienes colaboré y sigo colaborando. Por ejemplo, una colega canadiense que conocí en un simposio de una red internacional me invitó a dar en forma virtual una charla y un taller para los profesores de su universidad. En esta ocasión pude conocer la iniciativa con grupos de escritura de acompañamiento que llevaban adelante en esta institución. Asimismo, una colega argentina me invitó a las reuniones de un grupo de interés latinoamericano surgido de una conferencia que justamente se dedicaba a “círculos de escritura”, que es otra forma de llamar los grupos de escritura. Obviamente, estos intercambios fueron enriquecedores. De leer artículos que describían la experiencia en otros países con grupos de escritura, pasé a tener la oportunidad de dialogar con quienes implementaban e iban a implementar iniciativas similares en diferentes latitudes.

Otra oportunidad que abrió la pandemia fue que, de una universidad de un país vecino, Uruguay, me ofrecieron dar de manera completamente virtual un curso de posgrado sobre escribir para publicar. De esta experiencia, surgió la oportunidad de armar un proyecto que fue avalado por la institución para implementar e investigar grupos de escritura de revisión compuestos por profesores de dicha universidad.

Si bien la mayoría de las interacciones han dado sus frutos, no todas fueron victorias. En el camino quedaron algunos proyectos truncos, tales como el armado de un proyecto de investigación conjunto sobre grupos de escritura concurrentes con colegas de una universidad escocesa. Pero, hasta los proyectos truncos me enseñaron algo, aunque más no sea experimentar que no todas las personas comparten la misma idea de lo que es investigar en forma colaborativa.

Reflexiones finales: recorridos *ad infinitum*

En las secciones anteriores he intentado, a través de mi propio recorrido personal, mostrar con ejemplos concretos cómo las investigaciones no surgen de la nada. Los lazos y las conversaciones que fui estableciendo con otros desde diferentes roles han sido claves para mejorar cómo implementar los grupos de escritura e indagar su funcionamiento como dispositivos didácticos orientados a la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas relacionadas con la investigación. En este punto, me gustaría aclarar que no es una condición necesaria que los otros con los que interactuamos sean más expertos o sepan más que nosotros para que podamos sacar beneficio de ese intercambio. A veces, la pregunta que hace alguien desde el desconocimiento genuino nos lleva a cuestionarnos supuestos o cosas que solemos dar por sentado, a no explicar cuando charlamos con quienes están “metidos en el tema”.

Es precisamente en la variedad de perspectivas que reside lo enriquecedor del intercambio. Por eso, atesoro cada una de las oportunidades que tuve para armar redes con quienes investigan en otras latitudes, hablan otras lenguas, se encuentran en diferentes etapas de su recorrido investigativo, ocupan diferentes roles, etc. Todas estas vivencias compartidas son el combustible que nos lleva a mejorar, no solamente nuestras investigaciones, sino tantas cosas más: nuestras formas de hacer y comunicar ciencia, de seguir aprendiendo a hacer y comunicar ciencia, de enseñar a hacer y comunicar ciencia. Todo lo anterior siempre, pero siempre, es con otros.

Espero que lo anecdótico y los detalles de mi recorrido personal brindados en este capítulo puedan, así en complicidad, susurrarle al oído de quien esté terminando de leer estas palabras por qué, a pesar de que ya ha pasado una década, sigo fascinada con los grupos de escritura. Y si la res-

puesta a ese por qué no viene fácilmente a la mente, dejo una frase a modo de hilito del cual tirar para seguir pensando y abrir nuevos recorridos: no se puede construir ni escribir conocimiento en soledad.

Referencias

- Álvarez, Guadalupe, & Colombo, Laura (2021). Dialogic approaches to writing: Student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Alvarez, Guadalupe, Colombo, Laura, Difabio de Anglat, Hilda, Morán, Lourdes, Pozzo, María Isabel, Taboada, María Beatriz (Coords.). (2023). *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales*. Los Polvorines: Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Alvarez, Guadalupe, & Difabio de Anglat, Hilda (2021). Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, 15(28), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146002>
- Alvarez, Guadalupe, Difabio de Anglat, Hilda, & Morán, Lourdes (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 6-21. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v32815n32871.32263>.
- Bazerman, Charles (2013). Understanding the lifelong journey of writing development/Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: La evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Canagarajah, Suresh (1997). Safe houses in the contact zone: Coping strategies of African-American students in the academy. *College Composition and Communication*, 48(2), 173-196.

- Casanave, Christine (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombo, Laura (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR [en CD]* (Vol. 1, pp. 82-85). Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www2.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/referencia/ver/1542>
- Colombo, Laura (2013). Las ayudas de los pares en el proceso de tesis. *Legenda*, 17(17), 48-62. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4641>
- Colombo, Laura (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 16(2), 81-96. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/831>
- Colombo, Laura (2015a). Ayudas del ámbito personal brindadas durante el proceso de escritura de la tesis doctoral. En S. I. Pérez & A. M. Aymá (Eds.), *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina, Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* (pp. 165-173). Universidad Nacional de Quilmes. <https://www.comunidadaledar.org/vi-coloquio/>
- Colombo, Laura (2015b). La escritura en el posgrado: Grupos de escritura en el contexto anglosajón y argentino. En C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (Vol. 4/Lectura y escritura como prácticas sociales, pp. 249-257). Universidad Nacional de Córdoba.

- Colombo, Laura (2016). La enseñanza de la escritura académica en la formación del profesorado en Argentina: Una experiencia de aula. En M. Noriega Jacob (Comp.), *Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua en Latinoamérica* (pp. 13-41). Hermosillo: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. http://cms.creson.edu.mx/uploads/Practicas_docentes_para_la_ensenanza_de_la_lengua_en_Latinoamerica_683c3d7ef3.pdf
- Colombo, Laura (2017). Desarrollo de la escritura y la identidad profesional mediante la revisión entre pares en inglés. En S. Garófalo & (Comp.), *Las lenguas en la universidad: Hacia una nueva realidad plurilingüe. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad* (pp. 47-56). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. <https://ediciones.unq.edu.ar/474-las-lenguas-en-la-universidad-hacia-una-nueva-realidad-plurilingue.html>
- Colombo, Laura (2018). Los lectores intermedios: Un recurso fundamental para la escritura de las tesis. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(30), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v29i15i29130.29305>
- Colombo, Laura, Bruno, Daniela, & Silva, Verónica (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4927>
- Colombo, Laura, Iglesias, Andrea, Kiler, Magalí, & Saez, Virginia (2022). Grupos de escritura en el postgrado: Experiencias de tesis. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(32), 163-172. <https://ojs162.fch.unicen.edu.ar/ojs-163.161.160/index.php/espacios-en-blanco/article/view/870>
- Colombo, Laura, & Rodas, Elisabeth (2020). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.201756750>

- Doody, Sara, McDonnell, Maggie, Reid, Erin, & Marshall, Sarah (2017). Doctoral peer writing groups as a means of promoting well-being. *LEARNing Landscapes*, 10(2), 145-157. <https://doi.org/110.36510/learnland.v36510i36512.36807>
- Haas, Sarah, De Soete, Alexander, & Ulstein, Gry (2020). Zooming through COVID: Fostering safe communities of critical reflection via online writers' group interaction. *Double Helix: A Journal of Critical Thinking and Writing*, 8, 1-10. <https://wac.colostate.edu/docs/double-helix/v18/haas.pdf>
- Iglesias, Andrea (Comp.) (2023). *Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa: Las huellas del Grupo de Investigadorxs en Formación del IICE*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Inouye, Kelsey, & McAlpine, Lynn (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31. <https://doi.org/10.28945/24168>
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- McAlpine, Lynn, & Boz, Corinne (2023). Developing as a writer: PhD researchers' evolving perspectives within a writing program. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14703297.14702023.12230190>
- Morán, L., & Colombo, L. (2023). Un espacio en la presencialidad para la revisión de borradores de tesis. En G. Alvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, M. B. Taboada & (Coord.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 23-45). Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Prior, Paul (1998). *Writing/disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodas, Elisabeth Colombo, Laura, Calle, María Daniela, & Cordero, Guillermo (2021). Looking at faculty writing groups from within: some insights for their sustainability and future implementations. *International Journal for Academic Development*, 205-216. <https://doi.org/210.1080/1360144X.1362021.1976189>
- Russell, David (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161.
- Russell, David (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. En J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-78). Lawrence Erlbaum Associates.
- Savva, María, & Nygaard, Lynn (Eds.). (2021). *Becoming a scholar: Cross-cultural reflections on identity and agency in an education doctorate*. London: UCL Press.
- Subedi, Khim Raj, Sharma, Shyam, & Bista, Krishna (2022). Academic identity development of doctoral scholars in an online writing group. *International Journal of Doctoral Studies*, 17, 279-300. <https://doi.org/10.28945/5004>.
- Wertsch, James V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilmot, Kirstin, & McKenna, Sioux (2018). Writing groups as transformative spaces. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 868-882. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1450361>

